

The background features a white page with abstract blue geometric shapes. Three large, overlapping circles in various shades of blue are arranged vertically on the right side. Two thin, light blue lines intersect at the top left and extend diagonally across the page, framing the circles and the text area.

SER DOCENTE UNIVERSITARIO

UNA BÚSQUEDA DE SENTIDO

[INVESTIGACIÓN EFECTUADA EN LA CIUDAD DE
MANIZALES DURANTE EL AÑO DE 2005-2006]

ANDRES MAURICIO RAMIREZ TORRES

**SER DOCENTE UNIVERSITARIO:
UNA BÚSQUEDA DE SENTIDO
TESIS DE MAESTRÍA**

ANDRÉS MAURICIO RAMÍREZ TORRES

**MAESTRÍA EDUCACIÓN. DOCENCIA
UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**MANIZALES
2007**

A mi padre Alberto Ramirez (Q.E.P.D) y a mi madre Ludivía Torres

AGRADECIMIENTOS:

A la doctora **Ana Gloria Ríos**, por ese último y oportuno aliento.
A la doctora **Martha Cecilia Gutiérrez**, por su apoyo y confianza.
A la docente magíster **Nelvia Victoria Lugo**, por el apoyo formativo y la tolerancia.
A mis compañeros **Jiminson Riascos** y **Ariel C. Núñez**, por el apoyo moral.

ESPECIAL GRATITUD:

A **Carolina Ospina S.** por su sincero, afectuoso e incondicional apoyo.
A **Estefanía, Duncan** y **Galileo** por ser mi preciada familia.
Al proyecto **Suthurian** por el regocijo.

TABLA DE CONTENIDO

	INTRODUCCIÓN	5
1.	REFERENTE CONCEPTUAL	11
1.1	Estado del arte de la investigación en Colombia en docencia universitaria	11
1.2	Reseñando las concepciones generales de docencia universitaria	12
1.3	Objetos y sujetos de la docencia universitaria	16
1.3.1	Cuestiones fundamentales, los objetos de la docencia universitaria	16
1.3.2	Los sujetos docentes	23
1.4	El ser docente, la noción del <i>Ser</i> en el sujeto derivado en su praxis	25
1.5	La praxis educativa	28
1.6	Sentidos en la educación	31
2.	METODOLOGÍA	33
2.1	Investigación cualitativa	33
2.2	Teoría fundamentada	34
2.3	Análisis e interpretación desde la perspectiva metodológica	35
2.3.1	Recolección de la información	36
2.3.2	Participantes y acceso a la información	38
2.3.3	Análisis de datos	39
2.3.3.1	Codificación abierta	40
2.3.3.2	Codificación axial	42
2.3.3.3	Codificación selectiva	44
	HALLAZGOS	48
3.	SER DOCENTE UNIVERSITARIO UNA BÚSQUEDA DE SENTIDO	48
4.	DESDE ADENTRO, UNA PRAXIS EXISTENCIAL	55
4.1	La docencia universitaria es vida, es praxis existencial	56
4.1.1	La aventura de la esencia	56
4.1.1.1	Un vehículo existencial	56
4.1.1.2	La cotidianidad como esencia	58
4.1.2	Preguntarse por la vida	60
4.2	Ser docente una experiencia trascendental	62
4.2.1	Entre el placer y la realidad, hacia un orden interior	63
4.2.2	Trascender como proceso de autoconstrucción, la transformación	65
4.3	Ser docente, Ser saber	67
4.3.1	Saber la vida	69
4.3.2	Conocimiento y saber como una acción	71
4.3.3	El pensamiento sublime que el docente busca construir	72
4.3.3.1	El yo filósofo, el yo científico, obteniendo la única respuesta	73
4.3.3.2	Crisis creativa	75
5	HACIA AFUERA, EXPRESAR Y SIGNIFICAR, LA EXTERNALIZACIÓN DEL DOCENTE COMO AGENTE DE SENTIDO	77
5.1	La externalización	81
5.1.1	El lugar como sentido de la externalización	81
5.1.1.1	Objeto	82
5.1.1.2	Ser	83
5.1.2	El otro	85
5.1.2.1	Llegar, en contacto con el otro	88
5.1.2.2	Ser en el otro y lo otro	89
5.1.2.2.1	En el lugar del otro	89
5.1.2.2.2	El docente es objeto del otro	91
5.2	El encuentro	93
5.2.2	El uno al otro, construyendo vida universitaria	93
5.2.3	La interacción docente como significación y construcción de sentido	95
6	MAS ALLÁ, LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO PARTICIPACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE MUNDO	97
6.1	Docencia universitaria como participación y ciudadanía	97
6.2	La docencia universitaria una construcción de mundo	100
	CONCLUSIONES	103
	BIBLIOGRAFIA	107
	ANEXOS	113

INTRODUCCIÓN

El objetivo general de esta investigación consistió en conocer y comprender *los sentidos de ser docente universitario* que están inmersos al interior de la Universidad desde la perspectiva misma de los docentes. Este propósito se indago analizando los pensamientos, ideas, imaginarios y sentimientos de los docentes frente a lo que saben, hacen y son. Se comprendieron los procesos que afectan la praxis docente. Además Se identificaron formas y procesos en como perciben, simbolizan y construyen los docentes su saber-hacer-Ser docente. Se identificaron y se comprendieron algunas dinámicas ocultas, subjetivas y de interacción que los docentes viven y construyen alrededor de su saber-hacer-ser docente universitario. Se comprendió la dinámica que el docente universitario expresa en su saber-hacer-Ser docente para la conformación y construcción existencial y social de si mismo. Y por ultimo se encontró el sentido que los docentes conforman y construyen de su saber-hacer-Ser docente y la relación existente entre estos con los sentidos generales de la educación.

La educación como practica social discursiva¹ frente a todos los variados y complejos retos y problemas que se le exige presenta con urgencia la necesidad de adoptar una apropiación sabia y comprensiva del significado y las implicaciones de dichos retos y del modo en que los solventara y ante todo del modo en como los vinculara y los hará vivos, prevalecientes y reales institucionalmente, es decir que nuestras instituciones educativas si estén pensadas y reflexionadas a la luz misma de dichos retos.

La educación y las instituciones presentan en el marco del mundo de la vida, la necesidad de una educación estructurada en busca de humanos formados no solo disciplinariamente sino que además lo estén para la ciudadanía, para la autonomía y la democracia, para pensar, para ser, para ser-humanos.

La incertidumbre, la complejidad, la diversidad, la critica, la ciudadanía ambiental, la dialéctica etc. Son las verdaderas movilizaciones y exigencias que los tiempos actuales le acusan a la educación para su modernización, a la educación le corresponde plantear cuestionamientos tales como: ¿La educación en nuestro medio ha pensado las exigencias de la globalización o la modernidad como una cuestión de competitividad? ¿Ha sido enseñada la incertidumbre, la diversidad, la crítica o la argumentación para enfrentar dicha competitividad? o en vez de ello ¿Hemos enseñado códigos morales que ni siquiera suponen diversidad, crítica, o incertidumbre? ¿Que hemos pensado de la complejidad en la globalización para nuestra educación por ejemplo? ¿Como es la interrelación e interacción de procesos culturales y hechos sociales en el marco de la educación?

La educación y su requerida transformación y las exigencias que sopesan sobre ella, no son nuevas, la continuidad de las estas exigencias aumenta

¹ Perafán, E. Gerardo, A. (1997) Pensamiento docente y practica pedagógica. Ed. Magisterio. Pg.42

considerablemente². Parece claro que la educación institucionalmente cada vez más alberga el peso de la sociedad y el desarrollo, también es claro que dicha crisis educativa se fundamenta ante todo en ello, la construcción fundamental del ser humano, la transformación social.

¿Van de la mano las transformaciones sociales con las educativas? Tedesco explica la importancia de entender la educación como factor determinante de la inclusión y/o exclusión de las actividades socialmente más significativas y como el factor esencial que determina el desempeño social³. No obstante esta consideración, es claro que las movilidades sociales son distintas a las movilidades educativas puesto que estas últimas poseen un carácter institucional, sin embargo estos nuevos retos que se le plantean a la educación demandan una comprensión integral de estas movilidades independiente de que no se constituyan de la misma forma.

En principio es necesario recordar que la educación y en especial la básica y la secundaria han sido señaladas como los imanes más influyentes en el retroceso educativo que tenemos, empero esta concepción simplificadora fundamentalmente radica en los problemas que la educación superior ha encontrado en sus prácticas educativas.

La investigación, la consolidación de comunidades académicas, la calidad y formación de los docentes universitarios, la construcción de currículos que apunten a la formación profesional, investigativa y ética del alumnado, son algunos de los puntos vigentes inherentes a la problemática estructural y coyuntural universitaria de hoy. La educación y la universidad encarnan por obvias circunstancias los mismos retos y exigencias globales y locales de la sociedad, pero institucionalmente hablando es la universidad como estamento superior la que directamente asume la comprensión y el direccionamiento de la acción de los mismos. De esta manera la educación superior por si misma replantea el problema de la transformación social y de su propia transformación, entonces ¿Cual es esa transformación de la educación y en especial de la superior que dará lugar a una posible transformación social? La educación superior no es un sistema autorregulado y autosuficiente pues depende de otros sistemas sociales mayores en cuanto a su organización y legitimación, pero si es un sistema “auto-pensado”, “auto-reflexionado” para si mismo y la sociedad, con la autonomía frente a sus posturas políticas, científicas, epistemológicas y éticas.

En la educación superior hay varios ejes temáticos estructurales que al mismo tiempo son esenciales como una baraja o caja de herramientas para alcanzar su transformación; ellas son: la investigación, el conocimiento interdisciplinar, la docencia, la formación humana, la calidad educativa y la competitividad entre otros, pero estos a su vez simultáneamente necesitan de una resignificación en

² Morin, E. “Sobre la reforma de la universidad” En: La universidad en el cambio de siglo. Alianza Editorial, S.A. Madrid. Págs.,19 - 29

³ Tedesco, Juan, Carlos. Bogota, 8-12 de agosto de 1999. Encuentro internacional de educación media.

cuanto el sentido que existe al interior de las instituciones y sus actores y frente a los retos y exigencias globales y locales. Estos sentidos deben entonces ser una construcción teórica y práctica pero inmersa desde la propia cultura educativa que se adhiere, crece y se da en la institución educativa, y al contexto tempero-espacial de las condiciones y de las posibilidades en que se piensan desarrollar e institucionalizar.

Obtener una comprensión mayor y una adecuada apropiación es urgente y entender que las instituciones educativas superiores no solo son el resultado de la suma elemental y universal de conocimiento, tecnología, epistemología, desarrollo e investigación sino que por demás existen y prevalecen aspectos en su interior, en su proyección y extensión relativos a la cultura, a la tradición, a los valores, a las creencias, a las interacciones, al universo simbólico e imaginario y a los compromisos e intereses políticos y de poder⁴. De esta manera, La educación superior se revela además como realidad no armónica, en la que los diferentes actores involucrados están unidos por una matriz social, cultural e institucional que torna esa realidad como algo complejo que ofrece una multiplicidad de impresiones entrecruzadas, de significaciones encontradas, de representaciones contradictorias; todas ellas urgidas de ser leídas para poder ser comprendidas y aportar al conocimiento que debemos fundamentar para la apropiación adecuada de la transformación de la educación y sus retos globales y locales, y por consecuencia la transformación social.

La educación superior entonces necesita leerse a si misma, desde las múltiples visiones que le pertenecen y que por lo tanto la crean y recrean⁵, entonces encontrar nuevos significados, nuevos sentidos, nuevas formas textuales que representen las verdades parciales construidas por sujetos concretos, nuevas comprensiones que apunten a contribuir y a aumentar al conocimiento de la educación superior son de hecho una necesidad imperativa. No se trata por supuesto de hacer oposición o de excluir el conocimiento que hasta ahora ha arrojado la investigación tradicional. Los fenómenos educativos y los intentos y trabajos cuantitativos de orden explicativo y evaluativo y los cualitativos de carácter comprensivo e interpretativo se requieren para darle a la educación superior una comprensión interna, mayor y compleja y así asimilar apropiadamente los retos globales y locales en sus generalidades y particularidades implícitas, Una acertada dialogicidad entre los aspectos estructurales y coyunturales de la educación superior en pro de la transformación de la educación superior garantiza un paso fundamental para la transformación social.

⁴ Orozco, Luis, E. Universidad del estado, Escuela superior de administración pública. “Reflexiones sobre el sentido de la universidad” Pág.9

⁵ Tomado del proyecto “La universidad desde adentro”, el cual pertenece a la línea de investigación de la Maestría. Educación Docencia de la Universidad de Manizales, “Cognición y desarrollo humano”

Si la universidad forma y representa la inteligencia social de un país⁶, lo que deba transformarse a su interior y lo que se necesite comprender de ella es en esencia el deber actual de la educación superior. Entonces ¿Que es lo que se debe transformar en la educación superior? Lo cierto es que son varios aspectos centrales los que se mueven en la educación superior. Empero ¿Son todos estos aspectos objeto de crisis y de transformación? ¿Cuáles en mayor cuantía y porque? ¿Es la educación superior en Colombia un objeto tan inconcluso que debamos apuntar todos los esfuerzos y discusiones al replanteamiento de la misma entendiéndola como el principal problema obstaculizante de la transformación social del país? Estas preguntas talvez no articulen y dimensionen la problemática de la educación superior frente a las movilidades sociales, y no habrá una pregunta o varias preguntas que alcancen ha hacerlo mientras no comprendamos como mínimo el significado y el sentido que tiene para las instituciones de educación superior y las comunidades académicas nuestra propia realidad social, económica, política, cultural y humana. No es cuestión de indagar solamente por los significados o sentidos que poseen las instituciones de educación superior de la sociedad, la economía etc., sino que se trata además de indagar por los significados y sentidos que tienen quienes habitan, viven, piensan, crean y recrean la universidad a su interior no solo frente a la sociedad, la economía, la política y demás, sino además frente a las problemáticas estructurales y coyunturales de la educación superior misma y ante todo frente al saber-hacer-ser de los actores mismos que existen inmersos al interior de la universidad y que condicionan humanamente el desempeño institucional y por ende la institución misma frente a si misma y todo lo demás.

Vale entonces indagar por los sentidos y significados del saber-hacer-ser de los actores universitarios⁷, pero solo en la medida en que se puedan articularse estos a las problemáticas institucionales, locales y globales. Al interior de la universidad el saber-hacer-ser de los individuos va ligado a las condiciones de ser estudiante, ser profesor, ser investigador, ser funcionario, ser universitario etc. Cada uno de estos roles representa una dimensión humana fundamental para la institución, para la educación superior⁸. No en vano son estos actores quienes la construyen, la piensan, la viven, la sienten, la hacen, la interactúan y la transforman. Entonces al interior de la universidad no solo existen teorías, ciencia, posiciones epistemológicas, pensamientos, conocimiento, investigaciones, currículos, disciplinas, reglamentos, misiones y visiones, procesos y funciones, existen también creencias, expectativas, conflictos, predisposiciones, suposiciones, imaginarios, miedos, intereses, afectos, errores, equivocaciones, y hasta supersticiones, todas de carácter personal y humano pero que a la postre facilitan u obstaculizan el desarrollo institucional y educativo.

⁶ Amaya G. O. La universidad: Futuro de la sociedad. Pág. 27, seminario internacional: "Filosofía de la educación"

⁷ Categorías filosóficas que desde el punto idealista derivan de la conciencia, son los conceptos mas generales y abstractos con que designa la existencia de algo en general se refieren a la praxis y la libertad humana.

⁸ Moreno, N. Fabio. Revolución científica y formación humana en la universidad. 1988. Pág. 31

No se trata de indagar por los miedos o deseos infantiles de los estudiantes o los profesores, o por el significado que tienen de la vida meramente; no, por el contrario se trata de preguntarnos por los miedos o deseos que poseen estudiantes y profesores frente a su saber-hacer-ser de estudiante y o de profesor que obstaculizan o facilitan la transformación de la educación superior. Tampoco de indagar por todos los imaginarios de profesores y alumnos, sino por aquellos que permiten o influyen en la construcción y desempeño institucional de la educación superior del alumno y el profesor en pro del desarrollo social.

Se ha aceptado que de todos los actores y sujetos universitarios él que mas alberga el peso institucional de la transformación de la educación superior es el profesor, puesto que en él y por él pasan humana e instrumentalmente la mayoría de los fondos y roles estructurales de la institución, ellos son: La formación disciplinar, humana, ética y social de la alumnado (el formador), la enseñanza y puesta en marcha de la investigación a la luz de las disciplinas (el investigador-científico), la enseñanza pertinente y científica de los contenidos de las disciplinas para el adecuado aprendizaje del alumno (el pedagogo y didácta); la evaluación científica y critica del aprendizaje del alumno (el evaluador) la planeación, construcción y ejecución del currículo (el filosofo, diseñador y científico curricular). Cave anotar que además el profesor es también un ser humano y todo lo que ello implica (el ser humano docente).

Esta investigación busco dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los sentidos de ser docente universitario desde la perspectiva propia de los docentes? La educación superior asume en las perspectivas contemporáneas de la educación y la sociedad retos diversos y complejos, el mayor de ellos es la transformación misma de la educación, así mismo y por consecuencia el de fundamentar una posible transformación social. En este intento de fundamentar una transformación al interior de la educación se justifican las comprensiones no solo formales de la investigación tradicional, sino que además se requieren lecturas alternativas de la misma que constituyan una verdadera comprensión de la educación superior. Al interior de las instituciones de educación superior subyacen interacciones, significados y sentidos que los actores educativos llámense estudiantes, profesores y administrativos proporcionan a su que saber-hacer-ser. Los aspectos culturales y las condiciones personales y humanas de estos actores soportan y validan de forma dinámica todas las acciones educativas.

Sobre la educación superior recaen los requerimientos de la fundamentación de una transformación social, así mismo en los actores educativos recaen los requerimientos de la transformación educativa. De dichos actores es él docente quien acumula en mayor proporción la carga de exigencias y las condiciones de los albores educativos y su reconstitución. Entonces se hace prescindible comprender de los docentes los sentidos que construyen y otorgan a su práctica educativa y docente como tal.

Indagar por los sentidos de ser docente universitario fue un desafío y una empresa personal que suscitó un encuentro cercano con las experiencias de los docentes

participantes y de la realidad docente universitaria, el estudio pretende comprender la estructura de los significados, de las interacciones y las construcciones personales y grupales de los docentes respecto a lo que saben, hacen y son.

Inicialmente encontrara un marco conceptual de referencia el cual considera las concepciones de docencia y su recorrido histórico al igual que el estado ideológico de las mismas. Seguidamente se desarrollaran dos aspectos fundamentales de la docencia universitaria, primero los objetos de la docencia universitaria y segundo los sujetos de la docencia universitaria, los primeros entendidos como las dimensiones y ejes conceptuales e institucionales que rodean la docencia universitaria como tal y los segundos como los sujetos que articulan por medio de sus pensamientos y acciones la docencia como tal. Encontrara el concepto de praxis como base modular de la relación sujeto docente y los objetos y dimensiones de la docencia, así mismo la praxis educativa como concepto que regula la relación sujeto-objeto docente y la educación. Posteriormente se indagan los sentidos generales inmersos y aceptados de la educación. Encontrara un capítulo que reseña los aspectos metodológicos de ésta investigación, el panorama de cómo fue llevada a cabo la investigación técnicamente. Posteriormente encantara el análisis de siete fenómenos inmersos en el hallazgo central de la investigación desde tres perspectivas de análisis. Finalmente algunos elementos bibliográficos y de referenciación grafica y textual de apoyo al estudio.

1. REFERENTE CONCEPTUAL

En este apartado se abordaran seis cuestiones sustantivas necesarias para la aproximación teórica del proceso investigativo *Sentidos del Ser Docente Universitario*: Primero el estado del arte, segundo reseña y recorrido del desarrollo del concepto de docencia universitaria, tercero objetos y Sujetos de la docencia universitaria, cuarto el ser docente (la noción del *Ser* a través del sujeto derivado en su praxis) quinto la praxis educativa; y por ultimo los sentidos en la educación.

1.1 Estado del arte de la investigación en Colombia en docencia universitaria

Los estudios e investigaciones realizados en Colombia en profesores y docencia universitaria en su mayoría han pertenecido a los 21 programas doctorales, de maestría y de especialización enfocados en la docencia y la educación universitaria. Algunas revistas se han dado a la tarea de compilar artículos de las investigaciones que arrojan estos programas⁹.

Se han realizado estudios con docentes universitarios relacionados con este estudio en temáticas tales como: persona y condición humana del docente, ética y responsabilidad social de la docencia y la práctica docente universitaria, docencia universitaria y desarrollo humano, el docente universitario como formador. Todas estas temáticas apuntando al propósito de indagar acerca de la identidad del profesor universitario¹⁰.

La integración de la funciones del docente en el rigor del concepto y la identidad del mismo no es un campo que se haya agotado, por el contrario muestra la flaqueza con que los resultados de las investigaciones no han impactado lo suficiente en nuestro medio. El estado de la investigación en docencia en Colombia aun no refleja transformaciones contundentes, sin embargo existen esfuerzos importantes orientados a la transformación de la docencia en Colombia, el Icfes en sus continuas publicaciones de 15 años atrás muestra la evolución y el recorrido investigativo y de formación de docentes en Colombia.

De los 21 programas doctorales, de maestría y de especialización surgen cuatro grandes esferas de la investigación en docencia y educación en Colombia:

Educación superior y universidad.

- a. -Fundamentación
- b. -Currículo
- c. -Didáctica
- d. -Gestión, Evaluación y Acreditación

2. Fundamentos y práctica pedagógica

⁹ Fuente: Consejo nacional de acreditación. Bogota. 2000. Comisión nacional de doctorados y maestrías. Bogota. 2001.

¹⁰ Fuente; Consejo nacional de acreditación, CNA. Bogota. 2000

- a. -Fundamentos
 - b. -Evaluación
3. Formación y desarrollo investigativo.
 4. La identidad del profesor.

En todas ellas se identifican alrededor de 45 líneas de investigación oficiales de acuerdo a los programas de postgrado, maestría y doctorados que han sido debidamente acreditados.

De la primera esfera atinente a este estudio y a la docencia universitaria como tal encontramos relación en su mayoría con las líneas de currículo y didáctica, 17 en total. En la segunda esfera se agrupan alrededor de 14 líneas, algunas de ellas atinentes a la docencia universitaria en especial las de fundamentos. En la tercera esfera se hallan 6 líneas 3 o 4 directamente relacionadas con la docencia y en la cuarta esfera se hallan 2 líneas directamente relacionadas con docentes y docencia universitaria.

Estudios con docentes y docencia se han realizado demasiados, apuntando a modelos para profesionalización docente, algunos otros para la implementación de didácticas para diferentes programas de estudio etc. Los estudios relacionados en la esfera de la identidad del profesor apuntan a cuestiones humanas, éticas, de identidad etc. del docente en su ser-saber-hacer educativo¹¹ Además de ser esta esfera de la investigación en docencia la más cercana a éste estudio existen dos categorías de estudios en educación superior a las cuales podría pertenecer este estudio. Henao, Willes. Y Velásquez, Bustos (2001) sugieren doce categorías de las cuales dos son pertinentes: Fundamentos filosóficos y culturales; y profesión académica. En la primera se encuentran estudios sobre cultura académica, la cultura y los códigos implícitos de la actuación del profesor universitario y de las comunidades de profesores, estos estudios surgen de la profunda preocupación del bajo grado de apropiación de la cultura académica en la educación superior. La segunda categoría de profesión académica posee estudios relacionados con la cultura de la profesión académica, la identidad del ser académico y la identidad del ser educativo.

1.2 Reseñando las concepciones generales de docencia Universitaria

En la búsqueda de estudios previos relacionados con docentes universitarios y la docencia en si, se distinguen posiblemente y a priori tres estados ideológicos generales del trasegar de la concepción general del concepto de docencia universitaria y sus principales problemas, e igualmente se reconocen cuatro estados teóricos del concepto de docencia, tales estados ideológicos y teóricos del concepto de docencia naturalmente han correspondido al momento histórico, científico, educativo y social al cual han pertenecido, desde luego la pedagogía y

¹¹ Henao, W. Myriam y Velásquez, B. Myriam. La educación superior como objeto de reflexión e investigación. Bogota (2001)

sus paradigmas y sus modelos pedagógicos y las instituciones educativas entendidas como concentraciones articuladores de las políticas de educación y las realidades sociales son en gran medida los entes que en mayor proporción han delimitado el trasegar de tales concepciones y los problemas que estas representan.

No es pertinente desconocer que las caracterizaciones y lecturas de la historia y el desarrollo de la ciencia que han efectuado (Bachelard, Popper, Habermas, Kuhn, Guba y Lincoln etc.) al reconocer y fundamentar en lo social, en lo cultural, en lo humano, en lo subjetivo, etc. una posibilidad de conocimiento científico, han influido desde luego en el desarrollo de las concepciones pedagógicas y didácticas de docencia universitaria; ante todo en la forma como se ha concebido institucionalmente la enseñanza de tales lógicas y caracterizaciones de ciencia¹², el reflejo de los tres estados ideológicos del concepto de docencia universitaria que a continuación se plantearan pareciesen fuesen correspondientes a la interpretación del desarrollo de las ciencias planteadas por algunos de estos teóricos en especial la de Habermas¹³.

Si es de vital importancia reconocer que y como se ha dado el trasegar de las concepciones de docencia y bajo que condiciones, a continuación se presentaran tres estados ideológicos que se reconocieron en la búsqueda de teorías y estudios realizados en docentes universitarios y la docencia en sí.

En primera instancia resaltan aquellas concepciones históricas de docencia que hasta hace tres o dos décadas aun permanecían, las mismas son interpretadas y consideradas hoy como concepciones instrucionistas y reduccionistas en las cuales el profesor es considerado un transmisor de contenidos y un evaluador de resultados¹⁴ y la docencia el instrumento de la enseñanza, el profesor poseedor del conocimiento dominador, y el aprendizaje del alumno su derivado especialmente evidenciado en la evaluación, es claro que la bitácora conceptual de la docencia en este lugar de la historia o en este primer estado ideológico reviste un especial interés instrumental con semántica de poder y enajenación, probablemente correspondiente a los problemas reduccionistas, instrumentales e instrucionistas que fundaron las metodologías y la ética de las ciencias naturales en la educación. Este estado podría denominádsele “Instruccional”.

Las siguientes concepciones de docencia universitaria podrían reflejar este primer estado referenciado, evidenciando su incapacidad de superar la docencia solamente como instrucción e instrumento pese a que corresponden a un periodo revolucionario en la educación de hace dos décadas y que las mismas buscan precisamente superar lo instruccional-instrumental:

¹² Lacayo, P. Francisco. La formación de los educadores populares. 1996. Coordinador de la UNESCO para el programa de cultura de paz-El Salvador.

¹³ El problema fundamental de este estudio no es considerar las lecturas de ciencia de dichos teóricos a la luz de la consolidación de la docencia universitaria ni nada que se le parezca

¹⁴ Meirieu, Philippe. Frankenstein educador. Pg. 65

Según Brandenburz y Batista (1984)¹⁵ la docencia se refiere a las diversas actividades profesoras que tienen que ver con el desempeño docente; la organización y estructura de los cursos de la disciplina, con los conocimientos y uso de metodologías apropiadas a los objetivos, calidad de las lecturas asignadas. Así mismo para Mora (1984)¹⁶ la docencia universitaria es el conjunto de actividades que conducen al diseño, ejecución, evaluación y administración de las actividades de formación de los alumnos inscritos en un programa de formación, capacitación o actualización. Y para Peña (1985) la docencia puede ser entendida como el proceso de construcción del aprendizaje educando, del educador y de la institución, todos ellos marchando en concordancia con propósitos de común aceptación.¹⁷

En estas concepciones es evidente el matiz instruccionalista y pese a que se esfuerzan por superar tal condición significativamente en especial en la concepción de Peña, redundan en la condición instrumental de hombre frente a su aprendizaje y a la enseñanza, es además evidente que son definiciones conceptuales de docencia a la luz de procesos y desempeños de funciones.

En un segundo momento ideológico las concepciones de docencia revisten un carácter menos instrumental, instruccionalista y reduccionista, son concepciones con una proyección más amplia y humana, formadora y formal de hombre con proyección social, de hecho el epicentro de la docencia en estas concepciones es el estudiante y su aprendizaje, el ser humano¹⁸. A este segundo estado ideológico del concepto de docencia podría denominársele "Humanista".

Estas concepciones son radicalmente opuestas a las instrumentales, desconociendo cualquier valor instruccional e instrumental de aquellas primeras concepciones, dejando a un lado aspectos que en la práctica docente en el primer estado eran pertinentes pero insuficientes, infortunadamente estas concepciones secundarias no complementaron la docencia, por el contrario la bifurcaron ideológicamente y en su acontecer retórico y práctico. Estas segundas concepciones pese a tener un rasgo humanista y social eran profundamente formatistas, de diseño y de procesos funcionales, es decir con propósitos concretos y claros de la búsqueda de un único formato del hombre ideal, del alumno y el profesor ideal, de una sociedad en comunión con la democracia, el pensamiento científico y la libertad verdades ideales, un formato humanista de hecho en este sentido tan instrumental y reduccionista como las primeras concepciones de docencia, un formato perfilado y forjado de momentos coyunturales históricos, económicos, políticos y culturales de poder tales como la globalización, la revolución informática etc.

¹⁵ Brandenburz, Dale. y Batista, Enrique. Estudios educativos. Medellín: Revista de la asociación de profesionales de la educación. APE. # 2. 1984.

¹⁶ Mora, Julia. Creatividad en la docencia universitaria. Universidad del Valle. 1984.

¹⁷ Peña, Cesar. Descripción y fundamentos del modelo Unitec, Valencia, Venezuela. 1985.

¹⁸ Sandoval, P. Rodrigo. Los maestros colombianos. Ed presencia. 1986. Pg. 68.

Esta puesta en marcha de los cambios globales generaron en la educación cambios significativos pese a ello se resalta en este segundo momento histórico de las concepciones de docencia un esfuerzo y un interés crítico respecto del concepto de hombre alrededor de enseñanza, aprendizaje y de institución educativa para el ser humano y la sociedad.

Concepciones estoicas e instrumentales del primer estado ideológico de docencia revestían descripciones puntuales del que hacer instrumental educativo, carecían de interpretaciones sociales deducibles a los hechos y las formas históricas y culturales presentes en la educación, por consiguiente algunas de las concepciones e intentos alternativos que surgieron dos décadas atrás producto del intento de formalizar al hombre como el primer sentido educativo, conceptuaban la docencia en la educación de la siguiente forma:

Freire (1971)¹⁹ por ejemplo manifestó acertada y anticipadamente que el hombre era un ser inacabado que se sabe inacabado, por ende el hombre debía ser sujeto de su propia educación. Igualmente Borrero (1985)²⁰ en un sentido más práctico ya consideraba para entonces que al ser humano en la educación debía facilitársele su crecimiento hasta la plenitud de sus capacidades, permitiendo al mismo aprender a ser él mismo y por consiguiente a hacerse, a inventar y a aprender a aprender, con métodos propios del conocimiento humano. Y Brunner (1990)²¹ por ejemplo considero la docencia como aquella que debe encargarse de formar humanos pensadores y sensibles a las realidades sociales e históricas.

Entonces es claro que del exagerado valor otorgado al contenido y lo instrumental en el primer estado se paso a un desmesurado valor por el hombre en el segundo momento, el humanismo entonces se habría apoderado ideológicamente dos décadas atrás de la mayoría de las concepciones alternativas de docencia.

Las nuevas necesidades sociales y educativas urgían de un concepto ideológico de docencia que no solo diera importancia al hombre y a los contenidos de lo enseñado sino que por consiguiente fuera un concepto amplio, complejo, crítico y acorde, de esta forma un tercer y último estado ideológico actual invita a considerar que la concepción de docencia y su problema fundamental debe reposar en la sana intención de consolidarse como una disciplina científica social, tal cuestión técnica y epistemológica implica entonces dimensionar la docencia universitaria en el crisol de la experticia y la profesionalización de la pedagogía y la didáctica²². La didáctica contempla las estructuras y problemas ejes de la

¹⁹ Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. 1975.

²⁰ Borrero, C. Alfonso. Simposio permanente sobre la universidad: Más allá del currículo. Bogota Asceun e Icfes. 1985

²¹ Brunner, J. "Fin o metamorfosis de la escuela" Nómadas, Fundación universidad central. Bogota 1996. Pg. 30

²² La pedagogía y la didáctica constituyen el referente más elocuente y contundente de la cientifización de la educación por el número de estudios educativos y los problemas propios de la educación que investigan.

docencia²³ tales son: Conocimiento, Currículo, Evaluación, Aprendizaje, Enseñanza, Escuela, Ser humano, Sociedad, Cultura, y proyección social.

Este tercer estado ideológico de la docencia podría denominarse “científico” el nivel de vigencia y de importancia del tercer estado ideológico y su complejidad es evidente y él pertinente a considerar como referente teórico para el presente estudio, desde este tercer estado se ha hecho el análisis teórico precisamente del recorrido teórico de las concepciones de docencia, asumiremos entonces este tercer momento ideológico de las concepciones docentes y docencia en el siguiente apartado puesto precisa parte del marco de referencia teórico de la docencia universitaria.

1.3 Objetos y sujetos de la docencia universitaria

1.3.1 Cuestiones fundamentales, los objetos de la docencia universitaria

El significado de la docencia universitaria en este tercer pasaje “científico” en realidad se podría resumir según Anaya, Santos (2000)²⁴ en una sola palabra; “Profesionalidad”, y lo que se entiende por profesionalización de la docencia no es mas que toda su articulación epistemológica y disciplinar, la que general y acertadamente esta plasmada en los modelos de formación docente y en las teorías sobre el conocimiento profesional²⁵

Según Toulmin (1977)²⁶ es necesario reunir ciertas condiciones para identificar una disciplina científica, entre ellas, las de poseer un conjunto de problemas específicos y contar con poblaciones conceptuales en evolución vinculadas a los problemas específicos. Para efectos referenciales teóricos de este estudio asumiremos estas dos condiciones como los objetos de la docencia universitaria, es decir los problemas específicos de la docencia universitaria y los conceptos en desarrollo vinculados a los mismos.

Se ha escogido el concepto de profesionalización de la docencia puesto que éste permitirá comprender el recorrido histórico y conceptual de los principales problemas, fundamentos, y referentes teóricos de la docencia y la didáctica como disciplina científica. Se diferenciarán por motivos didácticos dos clases de objetos docentes²⁷. Los “concretos” a la docencia, inmanentes a la docencia propios como tal y los “derivados o relativos” conmensurables a su acción. Los objetos que se reconocerán en primera instancia serán los concretos:

²³ Porlán, R. Rivero, A. y Martín, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II. 1998. Pg. 180.

²⁴ Anaya, Santos. Gonzalo. Concepciones sobre docencia universitaria. Revista: Docencia universitaria. Cededuis, UIS. 1999. Pg. 11

²⁵ *Ibíd.* Pg. 96

²⁶ Toulmin, S. La racionalidad humana. El uso colectivo y la racionalidad de los conceptos. 1977.

²⁷ La pretensión de diferenciar en dos clases de objetos docentes obedece a la disyunción que en docencia se ha planteado entre institución y sujeto docente, la cual separa la enseñanza de la docencia como tal. La actividad docente concentra una variedad de acciones que no se simplifican solo en hecho de enseñar, de allí que la pertinencia de separar los objetos docentes sea con fines explicativos del problema docente

- El profesor:
 - Su conocimiento disciplinar
 - El conocimiento de la enseñanza de su conocimiento disciplinar

Por objetos derivados o relativos conmensurables a la docencia se reconocerán aquellos que determinan y circulan alrededor de la docencia concreta como tal:

- La ciencia y el conocimiento
- La universidad
- El currículo
- El alumno en:
 - Su aprendizaje
 - Su formación disciplinar y social
- La evaluación
- La calidad docente

Para comprender la profesionalidad docente y de esta manera los objetos concretos y derivados de la docencia universitaria se hace necesario comprender inicialmente la dimensión de los modelos de formación y profesionalización docente los cuales contemplan precisamente las concepciones generales de docencia frente a sus diferentes objetos y cuestiones fundamentales.

Porlán (1998)²⁸ propone un modelo de formación y de profesionalización que articula los principales problemas de la docencia con base en el análisis de las propuestas de otros autores: (Develay, Pérez Gómez, García, Díaz, Yus y Furio) entre otros. Su referente metadisciplinar se compone de: la perspectiva evolutiva y constructivista del conocimiento (Bachelard, Toulmin, Claxton) entre otros, la perspectiva sistémica y compleja del mundo (Morin) y la perspectiva crítica (Habermas, Carr y Kemmis). Su propuesta busca un saber práctico, consolidado en el profesor investigador.

Porlán inicialmente cita a Pérez Gómez (1992) quien reelabora los aportes de (Feiman-Nemse, 1990 y Zeichner y Liston, 1990) autores representativos del ámbito anglosajón, para referenciar y construir su propia propuesta de modelo de profesionalización de la docencia, sin embargo y pese a que Porlán avanza considerablemente a la propuesta de Pérez como veremos mas adelante, finalmente se aleja extensamente de la percepción evolutiva de los modelos y concepciones de docencia. La propuesta de Pérez refleja coherente y teóricamente el desarrollo evolutivo del concepto de docencia a través de su lectura de modelos para la profesionalización docente. Esta permitirá dimensionar y finiquitar el tercer estado ideológico “científico” de las concepciones de docencia que se trataron en el apartado anterior.

²⁸ Porlán, Rafael y Rivero, Ana. El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias. Diada Ed. 1998

Pese a que la propuesta de Porlán dimensiona la concepción de docencia como tal, y permitirá señalar los objetos teóricos concretos a la docencia y los derivados, inicialmente se considerara la propuesta de Pérez, la cual consta de cuatro perspectivas básicas de modelos de la profesionalización docente, en las cuales se identifican diferentes estilos de enseñanza y de imagen del docente que se pretende, ellas son:

La perspectiva académica de la docencia la cual exige y conduce al docente a la especialización de los contenidos disciplinares que debe transmitir en clase, el conocimiento del docente debe ser enciclopédico y comprensivo y su enseñanza comprensiva y acorde a los contenidos y metodologías de su disciplina, es una perspectiva con una imagen de docente experto en su disciplina y en la didáctica de su disciplina, de tal manera que no solo es experto en los contenidos, sino que comprende la estructura epistemológica, la evolución histórica y la dimensión didáctica.

La perspectiva técnica de la docencia corresponde a una imagen de la docencia como actividad rigurosa, de ciencia aplicada que debe garantizar la calidad de los procesos de aprendizaje. Los docentes son técnicos que deben dominar las aplicaciones del conocimiento científico producidos por otros y convertidos en reglas de acción, predomina la racionalidad técnica (Shön 1983)²⁹ según la cual la teoría (conocimiento científico de la educación) dirige y concibe la práctica (técnicas instrumentales eficaces), de tal manera que la formación de profesores se concibe como un proceso de adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas

La perspectiva práctica de la docencia se basa en la idea que los procesos de aprendizaje son complejos y singulares “en gran parte invisibles y cargados de conflictos de valor” es una perspectiva con una imagen de docente artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad. La formación se basara por tanto en “aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” dos enfoques se distinguen en esta perspectiva primero el artesanal de la enseñanza el cual se obtiene mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta, dando este procedimiento lugar a una cultura adaptativa de carácter tácito e intuitivo, organizada en esquemas de acción excesivamente rígidos y rutinarios, basada en creencias de contenido conservador, inducidas y conformadas por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideologías dominantes, el segundo enfoque es el reflexivo, implica el reconocimiento de que los problemas complejos y singulares del aula no son resolubles ni mediante una enseñanza basada en la aplicación de procedimientos o competencias técnicas universales, ni mediante la reproducción de rutinas y creencias educativas a-criticas y conservadoras, se trata, por lo tanto de promover un modelo de profesor capaz de reflexionar la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Shön, 1983) y así desarrollar un conocimiento profesional.

²⁹Ibíd. Pg. 19.

Y por último *La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social de la docencia* concibe la enseñanza y la docencia como una actividad crítica y al profesor como un profesional reflexivo y crítico que busca el desarrollo autónomo de quienes participan en el proceso educativo.

Entonces estas cuatro perspectivas modelos dimensionan claramente no solo el tercer estado ideológico “científico” en el cual la docencia debe ser concebida científicamente, sino que señalan claramente los objetos concretos de la docencia que se referenciaron inicialmente, la relación del docente con su conocimiento disciplinar y con la enseñanza de su conocimiento disciplinar, además de la imagen práctica del docente que de ésta se desprende.

Porlán en la comprensión de la profesionalización analiza otras propuestas entre ellas la de (García, Díaz 1986), la cual solo se describirá rápidamente puesto que la ya reseñada de (Pérez, Gómez) ya involucra aspectos fundamentales atinentes al presente estudio y con mayor profundidad, García analiza el modelo o estado técnico, el cual hace referencia a un docente especialista en aplicar determinadas recetas didácticas. En segundo lugar el modelo o estado de espontaneidad y periférico, el cual preferencia lo ideológico ante lo técnico, primando el saber cotidiano, la intuición y el intercambio asistemático de experiencias y por último plantea un modelo estado investigativo basado en la idea de un profesor investigador.

Así mismo Porlán se refiere a la propuesta de Yus (1993) quien identifica tres modelos: El pasivo, el autónomo y el implicativo y la propuesta de Furio (1994) quien en sus estudios busca reconocer los principales problemas investigados en la de la docencia y didáctica para la profesionalización de la misma. Porlán con base a las revisiones anteriores en especial la de Pérez, Gómez, propone tres perspectivas: el saber académico, el saber técnico y el saber fenomenológico.

Se había señalado que la docencia según el profesor Anaya era “profesionalidad” y para entenderla se debía abordar el concepto de profesionalización de la docencia a través de los modelos propuestos por Pérez y Porlán y que al mismo tiempo con el primero se distinguirían los objetos concretos de la docencia y que por consiguiente se comprendería el desarrollo evolutivo del concepto de docencia y el tercer estado ideológico que se denominó “científico”, y que a su vez el modelo propuesto por Porlán reflejaría no solo los objetos concretos sino a su vez nos señalaría el camino hacia los objetos derivados o relativos a la docencia.

La propuesta de Porlán consiste como ya se había señalado en un modelo de formación y de profesionalización de la docencia bajo una perspectiva epistemológica integradora que articula tres referentes metadisciplinarios, en busca de un saber práctico consolidado en la idea de profesor investigador.

Porlán (1998)³⁰ plantea que el conocimiento de los profesores se puede caracterizar en dos tipos: Conocimiento profesional dominante y Conocimiento profesional deseable, en ambos subyacen cuatro tipos de conocimientos: los racionales (los saberes académicos, y las teorías implícitas) los experienciales (las rutinas y guiones de acción, y los principios y creencias), los cuales poseen unos componentes explícitos en el saber académico y los principios y creencias; y unos componentes tácitos en las teorías implícitas y en las rutinas y guiones. La cantidad y calidad de interacciones que se dan entre estos saberes condicionan la potencialidad de los esquemas de significados de los profesores y de las teorías prácticas de la profesión docente

En esta primera instancia Porlán continúa refiriéndose a los citados objetos concretos de la docencia, en cuanto al conocimiento de la disciplina y el modelo de enseñanza de la disciplina. Los objetos derivados o relativos en la propuesta de Porlán no se hayan precisamente en su dimensión conceptual de la docencia desde su modelo de profesionalización de la docencia, se hayan en segunda instancia cuando nos refiere y nos dimensiona un contexto de desenvolvimiento de la docencia al referirse a los conocimientos experienciales y ante todo al distinguir una diferencia simple pero fundamental entre los conocimientos dominantes y deseables, pues de allí parten los supuestos del para que, a quien, como y de que forma, donde, y el qué de la docencia. Es decir la pregunta por el estudiante, el aprendizaje, la institución y su organización, el método de enseñanza, el sentido de la educación. Para ello retomaremos de Flórez, Ochoa y Alanís, Huerta algunos conceptos fundamentales que complementan lo que hemos señalado como objetos derivados de la docencia.

Flórez, Ochoa (2002)³¹ Se refiere a la docencia como aquella que no solo se refiere a la enseñanza sino a todas sus actividades conexas como: la planeación y evaluación curricular, la preparación de clases, la gestión docente, la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, además considera que esta es la función principal de la educación superior. En este sentido Flórez, Ochoa considera que los enfoques pedagógicos contemporáneos tienen en común características avanzadas que se pueden promover en la educación superior y la docencia universitaria: La racionalidad, en cuanto al reconocimiento del potencial progresivo de los estudiantes para manifestarse y autodesarrollarse intelectualmente, la dialógica en cuanto al reconocimiento del poder formativo de la comprensión intersubjetiva de la consideración de los diferentes puntos de vista y las diferentes perspectivas sobre realidad, la flexibilidad en cuanto al reconocimiento del aporte idiosincrático de la subjetividad de los estudiantes en interacción, para su desarrollo individual y para su desarrollo grupal, la pertenencia en cuanto al reconocimiento del potencial formativo del contexto sociocultural, comprimido en los fines sociales de la educación superior, según características del desarrollo regional, el cual se despliega en el contexto institucional incluyendo la docencia, la integralidad en cuanto al reconocimiento de la multidimensionalidad de los

³⁰ *Ibíd.* Pg. 64.

³¹ Flórez, O. Rafael. Y otros. Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria. Icfes. 2002.

estudiantes en desarrollo y de la complejidad de las experiencias de enseñanza que se requieren para lograr metas de formación que unifiquen armónicamente la formación del sujeto en sus diferentes facetas y talentos; y por último la autorregulación en cuanto al reconocimiento de la capacidad reguladora del aprendiz y del carácter formativo de la enseñanza de estrategias metacognitivas.

Es importante considerar que estas características pedagógicas avanzadas deben según Flórez, Ochoa impulsar a la docencia y la educación superior hacia la formación de seres humanos en toda sus dimensiones: la dimensión cognitiva (debe apuntar a la reflexión científica y política del mundo), la dimensión ética, moral o de la autonomía (capacidad de disminuir los condicionamientos externos, busca la autorregulación), la dimensión socio-productiva (el dominio de las fuerzas productivas y del desarrollo tecnológico y profesional), y la dimensión de convivencia ciudadana y democracia (la posibilidad de convivencia, construcción y consenso social).

Así mismo Ochoa concibe un contexto de gran fuerza e influencia en la docencia universitaria y que actúa como referente esencial es el contexto social, que se presenta de dos formas primero como un referente externo, encarnado en políticas y fines institucionales (misión-visión de la universidad), provenientes del estado, y segundo el referente interno configurado por la cultura organizacional de cada institución de educación superior desde su (misión-visión de la universidad) hacia el entramado de objetivos, símbolos, comportamientos esperados, aprendizajes colectivos y valores que caracterizan, enmarcan y autorregulan la organización académica, que constituyen los supuestos básicos de la actividad docente en la institución* Ambos referentes regulan, sustentan, jerarquizan, y le dan sentido a las prácticas docentes, tanto en su actividad de enseñanza como en su actividad investigativa.

Flórez, Ochoa remite entonces primero a la docencia como el todo educativo de diversas actividades, frente a currículo, evaluación, aprendizaje, institución superior, sociedad, cultura académica, ciencia e investigación, en segundo lugar sugiere unas características para la educación y la docencia específicas: la racionalidad, la dialógica, la flexibilidad, la pertenencia, la integralidad y la autorregulación, en tercer lugar pugna por la formación del sujeto en las dimensiones: cognitiva, moral, socioproductiva, y de convivencia ciudadana y productiva, y por último considera que la docencia posee unos referentes esenciales, el interno y el externo los cuales se hallan inmersos el gran contexto social.

Desde esta perspectiva queda planteada la parte integral de la docencia, su externalidad, su completa integralidad, aquella que supera el conocimiento tácito y concreto de la profesionalidad docente, es referirse entonces a los objetos ya no solo concretos sino a los objetos integrales, derivados y relativos a la docencia. Es considerar y distinguir la docencia a través de una gran cantidad consideraciones organizacionales, sociales, culturales, y de producción en los que se debe desenvolver el docente universitario, entonces los objetos concretos se refieren a

aquellas acciones de conocimiento disciplinar y didáctico de la disciplina, tales objetos se mediatizan sustantivamente a través del concepto de profesionalización de la docencia.

Los objetos integrales o derivados y relativos dimensionan la docencia separadamente de los objetos concretos o docencia concreta, la que a su vez fecunda la base de la cientificidad de la misma docencia hacia su resplandor educativo, es decir los objetos integrales derivados o docencia educativa o integral son el sentido axiológico educativo³², esto se da y se integra en una marco abierto pero estructurado donde toda fundamentación docente didáctica y epistemológica y la razón social ideológica educativa se fusionan.

En este mismo orden de ideas Huerta (1993)³³ refiriéndose a la pedagogía, la aborda teóricamente desde su dimensión práctica, de Huerta vale citar el concepto de pedagogía y docencia ya que expone argumentos en cierta medida consecuentes a los de Ochoa, pero refiriéndose a la docencia como pedagogía.

Huerta expone que desde la relación mas simple la docencia o pedagogía opera en forma lineal entre el Quien (El profesor) y el Que (Contenido), a continuación extendiendo esta relación al Como (Método) “objetos concretos”, seguidamente le da sentido a esta triada integrando el Para quien (Alumno), sin embargo es consiente de que en este punto de la relación hace falta el contexto en el que se desarrolla la docencia, Donde (Institución educativa-superior) y seguidamente complementa la relación hexagonal dándole sentido practico justificando el hexagonal con Saber que se aprehendió (Evaluación) “objetos derivados”, hasta aquí Huerta asegura están dadas las relaciones primarias de la pedagogía o docencia en: profesor, contenido, método, alumno, institución y evaluación, además considera que entre estas seis categorías se pueden dar un total de quince relaciones primarias, conformando la red de relaciones primarias de la pedagogía y la docencia universitaria, supone que de esta red deben salir los hechos que suscitan el interés al investigador educativo. Los hechos y las situaciones educativas se dan en virtud de esta red pedagógica y docente.

Dada esta red primaria se evidencian no solo los aspectos docentes propios a su conocimiento, que abordamos desde Porlán y Pérez a manera de objetos concretos, sino las estructuras de desenvolvimiento del docente que abordamos desde Ochoa, las que hemos denominado objetos derivados, integradores o integrales. Huerta entonces nos entrega un panorama simplificante de la docencia como tal sin desconocer ninguna de sus estructuras, por el contrario su ejercicio es valido, y respecto a la propósito de este estudio muy pertinente, y aun mas cuando en su intento de fortalecer la red primaria docente pedagógica entrega una segunda estructura red dimensionando el que saber-hacer-ser del docente: el

³² Padrón, José. Entorno al concepto de investigación docencia. Notas para la delimitación de núcleos generadores de investigación. 1993 Artículo extraído de la pagina Web: <http://padron.entretemas.com/index.htm>

³³ Huerta, Antonio, A. La formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. Ed trillas. 1993. Pg. 16-23

docente según el modelo docente pedagógico de Huerta posee tres grandes roles que articulan el saber-hacer-ser: el de ser un pedagogo que contempla el saber, el de ser un instructor el cual sabe-hacer, y el de ser un psicólogo que saber-ser³⁴

De alguna forma queda concretado y completado en las propuestas de Huerta el círculo de objetos docentes tanto concretos como integrales y derivados.

Los objetos docentes en su totalidad no son mas que la relación del ser humano docente frente a todas la dimensiones de su saber, de su hacer y de su ser frente a un contexto que presenta y un sin numero de exigencias y referentes. A continuación, se buscara darle a estos objetos teóricos de la docencia un carácter vivo, humano, cultural y social que apoye el sentido de la lectura de docencia universitaria que hasta el momento se ha pretendido dar, pues las razones fundamentales de este estudio consisten en observar y comprender la relación misma de estos objetos con los sujetos humanos.

1.3.2 Los sujetos docentes

Al referirse a los sujetos docentes se hace especial énfasis en no considerar los sujetos docentes solo como los fines humanos de la docencia, pues la concepción de ser humano de la docencia no es en si la concepción de sujetos docentes que se pretende aceptar.

La educación superior y sus actores, los individuos que la constituyen, sus vertientes humanas, la identidad de los mismos, sus actitudes, sus concepciones, sus experiencias internas y colectivas, sus valores, las interacciones, sus representaciones, todo lo humano de quienes como humanos participan en el que saber-hacer-ser educativo constituyen en general los sujetos de la educación. Empero los sujetos de la docencia no pueden ser mas que aquellos que la practican, la piensan, la interpretan, la crean, y la transforman, pues son ellos su eje humano. Los sujetos de la docencia son el mundo de las cosas vitales que la constituyen, los que construyen y dan sentidos de su saber-hacer y ser³⁵

Considerar lo humano en la docencia es reconocer que lo humano es una estructura anónima e impredecible de significados, saberes, experiencias, imaginarios etc. pero fundamentalmente una estructura portadora de construcciones y sentidos humanos, sociales, culturales e institucionales que nutren y matizan a la vez la docencia. Por ello conferir a los sujetos de la docencia meramente el aspecto topológico en cuanto a quienes la componen y que hacen, es desconocer ampliamente la compleja relación sujeto y objeto docente.

Entonces los sujetos docentes no solo son sus conocimientos, pensamientos y su acción docente en general, los sujetos docentes son validos como sujetos de la

³⁴ Ibid. Pg. 43.

³⁵ Los sujetos docentes son aquellos que encarnan institucional y socialmente el saber docente, el hacer docente y por ende el ser docente.

docencia en las construcciones existentes y emergentes de su interacción humana con los objetos docentes y si se refiere escuetamente al sujeto docente como el ser humano de la docencia, lentamente la razón de este estudio estaría convertida en una razón periférica de descripciones humanas de ideas, pensamientos, acciones etc. pues estas en primera instancia solo proveen las características del ser del docente, entonces es necesario concebir además al sujeto docente en virtud de lo que articula en sus semánticas de producción docente para la realidad docente y educativa.

Los alumnos y los profesores son los medios de expresión cultural y social de la educación superior³⁶. Los sujetos de la docencia son quienes hacen parte de ella en sus diferentes procesos y transformaciones, pero los sujetos que la construyen y transforman solo son aquellos que se constituyen en profesores, educadores y docentes, de acuerdo a la diferenciación que Flórez (1998) éste plantea entre profesor y docente podríamos deducir fácilmente que entre estas tres denominaciones existe una travesía conceptual, pues la sugerencia que Ochoa propone es que el profesor debe ser en virtud de la docencia un docente y no meramente un profesor o educador.

La docencia científica no puede clasificar intelectivamente a alumnos, profesores, y administrativos por separado, solo la comprensión de sus acciones e interacciones ofrecerán un verdadero panorama de cuales son los sujetos institucionales y cuales son los sujetos de la docencia, en este sentido Gimeno, J. (1998)³⁷ cita a Ginés, (1997) “Solo los individuos actúan, y no así las instituciones sociales y otras estructuras colectivas semejantes”. Teniendo en cuenta esta idea es fundamental contemplar que las acciones e interacciones de alumnos, profesores y administrativos, sus intenciones y acciones humanas las cuales poseen los contenidos e intenciones sociales y culturales son las que delimitan la institución superior y la sectorización y organización de ellos mismos como sujetos educativos comprendidos en su saber-hacer-ser.

Entonces ¿Es la docencia una estructura organizacional de una institución? Así como se plantea el dilema docencia frente a sus objetos y sujetos queda expedita la sensación de una relación lineal dependiente de una estructura organizacional institucional, esta sensación se provoca debido a que la docencia se haya inmersa en estructuras organizativas que penden de las instituciones, pero ¿Son los profesores de dichas instituciones los sujetos de la docencia? Es pertinente buscar la diferencia si es que la hay realmente. La institución superior y la docencia deben tener y reconocer en lo humano, y en los sujetos los principios elementales de cualquier acción, Gimeno³⁸, considera que los motivos personales de los sujetos y los motivos sociales dan sentido a la educación. Si los sujetos le dan sentido a la educación, ¿Son los docentes quienes le dan sentido a la docencia? Solo los

³⁶ Escotect, Miguel, A. tendencias, misiones y políticas de la universidad. Mirando hacia el futuro. UNESCO. 1993.

³⁷ Gimeno, S. José. Poderes inestables en la educación. Ed. Morata. 1998.

³⁸ *Ibíd.* Pg 22.

docentes configuran la docencia a través de su praxis su saber-hacer-ser docente, dado que no son los estudiantes y administrativos quienes matizan esta triada, a pesar del vínculo social y organizacional estrecho que puedan tener con ésta. Se constituyen los docentes como los sujetos docentes como tal.

La dicotomía entre sujeto e institución aparentemente existe en la docencia y en la educación, al menos los estudios y los ejes temáticos en los cuales se articulan la docencia constantemente se contaminan de tal modo de esta dicotomía que los asuntos teóricos y prácticos de la docencia en la mayoría de los casos se confunden con la relación institución-docente y no docencia-docente, además se suele imprimir un semblante de objetividad vs. subjetividad a tal relación, de ciencia y no ciencia. En la mayoría de los casos donde se encuentran este tipo de dicotomías y distorsiones de la institución-docente tradicionalmente se separan las cuestiones fundamentales de la docencia dejando de un lado los problemas naturales pertinentes de la praxis docente, pues la relación docente-docencia no puede ser mas que una cuestión de praxis, entendida esta como la comunión reflexiva del saber-hacer-ser ideológico y científico de la docencia en referentes contextuales³⁹

Los sujetos docentes por ende deben ser comprendidos y formalizados solo a la luz de la praxis docente y no equivocadamente a través de funciones laborales, en razones de formato y de roles meramente que se alejan radicalmente de la praxis educativa. Cuando esto se presenta los sujetos docentes asumen la docencia como una carga institucional a la cual el docente debe responder laboralmente, entonces suelen normalmente disentir con las instituciones abandonándolas moral e ideológicamente, su presencia física y laboral difiere de su abandono como sujetos docentes e institucionales⁴⁰

1.4 El ser docente, la noción del Ser en el sujeto derivado en su praxis

“El *ser* no es mas que la esencia del hombre históricamente acontecido”. Heidegger (1981)⁴¹ acude a esta sentencia talvez enmarcando su intención topológica posterior de representar mas no diferenciar entre *ente* y *ser*, en este sentido el *ser* no es mas que la determinación del ente, el ente es el *ser* que no es otra cosa mas que eso, lo que es el *ser*. Esta apelación involucra entender el rol o la condición de los objetos como tal más allá del *ser* y el ente.

El *ser* es un todo indeterminado y completo, el cual es la esencia del hombre mismo y de las cosas, las cosas *son* o algo simplemente *es*, “el edificio es grande” esto es “el edificio grande”, en este caso el ente es nombrado en tanto que objeto, dado que en este objeto no cave encontrar el *es* y el *ser*, entonces deben

³⁹ Cárdenas, A. Rodríguez, A. y Torres, R. El maestro, protagonista del cambio. Cooperativa editorial magisterio. 2000. Pg. 81.

⁴⁰ Acosta, B. Eduardo. Universidad metropolitana. “Si desea calidad hay que cambiar la enseñanza tradicional” Revista: elementos para construir educación superior del futuro. CRESALC/UNESCO. 1997. Pg 38

⁴¹ Heidegger, Martín. Conceptos fundamentales. 1941. Pg. 118.

pertenecer al sujeto, el ser es exclusivo del sujeto, entendido aquí como tal, como el hombre que enjuicia, que enuncia, que conoce y actúa sobre el objeto valorándolo. “todo hombre se deja considerar como sujeto en relación a los objetos que le acontecen”⁴² El sujeto es también y tiene que ser, los objetos no son el ser como tal, es el sujeto el ser como tal, pero ¿Hasta que punto pertenece el ser al sujeto y hasta que punto lo transforman? Los sujetos piensan, enuncian, actúan, interactúan no solo sobre si mismos sino hacia lo demás, a los sujetos los objetos le acontecen, y sobre ellos actúa y se actúa, se hace un ser distinto a los demás en esa acción sobre el objeto, entonces el ser no solo es del sujeto, es del sujeto y su relación final con los objetos, entonces dando respuesta al interrogante, el ser le pertenece no solo al sujeto sino al sujeto actuado y representado en el objeto, el ser hombre es el recuerdo interiorizante de la relación del sujeto con el objeto, con la realidad⁴³.

El ser como tal es la esencia del hombre y el lugar del sujeto como tal es subjetivo pero ese lugar se objetiva en su relación con el objeto, el ser objetivo, existente, real en relación “de” y “para” el objeto y el sujeto, de allí que el hombre no sea solo un sujeto y que su esencia no se agote solo en su ser, pues el ser en su relación con el objeto se hace histórico y acontecido, el hombre existe sin ser objeto por el objeto, y el objeto del sujeto es el mismo objeto del ser, su acción.

Morin (1998)⁴⁴ contempla el problema del sujeto en su relación triada de individuo, sujeto y yo, esta unidad de base se invita a pensar que es de allí donde existe el ser para Morin, pero su planteamiento original se ocupa del sujeto el cual en su condición original es una trama que va desde se un organismo como tal, pasando por ser individuo hasta llegar a ser información. Pero el sujeto para Morin en las intenciones de este estudio fecunda al ser desde adentro de las condiciones humanas biológicas hacia el exterior de sus condiciones humanas sociales y culturales. El objeto es en si determinado por el ser (sin ser este el objeto mas próximo al ser) en la acción.

Si el ser es el sujeto condicionado en su existencia como tal y en su relación con los objetos o realidad y la acción sobre esta, entonces ¿En que consiste esa relación con el objeto como tal? En otras palabras de como el ser y el sujeto se vuelven reales, legítimos como tal. Los objetos no son en esencia pero si refieren la realidad, las cosas, las instituciones, las acciones, lo externo al sujeto. Los objetos pueden ser tan infinitos como los sujetos, lo que hace del mundo de la cotidianidad y la realidad la gran diversidad inexcusable del ser, el ser es ente en tanto que esta presente y pende de su actuar sobre la cotidianidad y la realidad. Entonces la acción no es la simple actividad sensible a los sentidos humanos, la acción es una relación intencional y/o respondiente del sujeto con su realidad, pero el sujeto no solo se relaciona o se acciona en la exclusividad, además afecta,

⁴² *Ibíd.* Pg. 121

⁴³ *Ibíd.* Pg. 103

⁴⁴ Morin, Edgar. La noción de sujeto. Fundación INTERFAS. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Fried, S. Dora. Ed. Paidós Studio. 1994. Pg. 70.

modifica y transforma el objeto, lo piensa, lo siente, lo configura, lo asegura, lo hace suyo, lo sustituye, lo comunica y lo exterioriza nuevamente. Tal apropiación y desapropiación del objeto para el sujeto se convierte en la práctica neta del sujeto humano que le da sentido al *ser*. El *ser* en el sujeto se deriva en la acción, en la práctica elemental del *ser*, su praxis existencial, la práctica más común del *ser* consiste en interiorizarse a través del objeto, de su objeto, el deseado. La acción con sentido y significado para el *ser* es la praxis neta, su propia relación objeto-sujeto

La praxis neta del *ser*, la razón y el fin de su existencia se convalidan en el colectivo de los sujetos humanos, llamado sociedad y cultura. En este sentido Bauman (1999)⁴⁵ asegura que la cultura trasciende el dato inmediato y la experiencia privada, además asegura que trasciende el inclusivismo total y la naturaleza autosuficiente de la subjetividad (al sujeto como tal), y afirma que el nivel de elaboración al que la cultura eleva la percepción de la propia condición humana se distancia del nivel más bajo, “a ras de piso” de la ingenuidad del sentido común en virtud de la diferencia cualitativa entre individuo y comunidad, (colectivizando la acción humana) el *ser* pasa de anonimato, al tornarse sujeto del objeto y al culturizarse en la acción e interacción.

Si la praxis del *ser* es darle significado y sentido a las acciones respecto de sus objetos y la realidad, entonces la praxis humana consiste en otorgar significado y sentido a las acciones humanas, Bauman considera que la praxis cultural consiste en convertir el caos en orden (entendido por orden un sinónimo de inteligible y significativo) o en sustituir un orden por otro. En este mismo sentido, la distinción más importante producida por la actividad humana, es la que establece entre la praxis humana y las demás cosas, es decir la praxis humana es la que determina los modelos de mundo y de humanidad. Empero Bauman clarifica que la creación empieza por la praxis y sus regiones inaccesibles, la praxis posee la finalidad de subrayar las fronteras del orden, dejando atrás la vaguedad y el caos⁴⁶ así de esta forma queda claro que se puede perfectamente considerar a la cultura como un artefacto de la praxis humana y del *ser*, pues tal orden consiste en las regulaciones y construcciones de la actividad humana para tal fin.

En la praxis la acción humana toma sentido y es la base del mundo⁴⁷, y la cultura como praxis humana y del *ser* obtiene el sentido mayúsculo de la razón histórica y social. La praxis cultural impone nuevos órdenes contruidos, artificiales sobre el natural netamente salvaje y existencial y buscarlas facultades fundamentales de la génesis cultural en el dominio de las influyentes reglas ordenadoras que conforman la mente humana⁴⁸, esta ordenación se lleva a cabo a través de la actividad de significar, el cual es un acto de producción de significado, el cual a su vez esta lejos de ser reducible a una especie de estado mental subjetivo. Para

⁴⁵ Bauman, Zygmunt. La cultura como praxis. Ed. Paidós Studio. 1999. Pg. 250.

⁴⁶ *Ibíd.* Pg. 258.

⁴⁷ Luckmann, Thomas. Teoría de la acción social. Ed Paidos Iberica. 1996. Pg. 11

⁴⁸ *Ibíd.* Pg. 260.

Barthes citado por Bauman (1999) el significado es un torrente de formas, así mismo Bauman cita a Prieto, J. (1999) quien considera que los significados emanan gracias a las correspondencias que hay entre las divisiones de un universo discursivo humano, es decir un acto que escinde un dominio entre una clase y su complementaria en negativo.

A modo de conclusión queda expedito el significado como aquel que provee de valor al sujeto en sus acciones, las cuales están intermediadas por un *ser* que se nutre en su relación con los objetos, finalmente la cual se torna en praxis humana, es el colectivo de los sujetos en el ordenamiento de lo natural para el beneficio histórico humano del sujeto como tal, es la constitución cultural, de allí que la cultura sea el esplendor de la praxis humana como gran derivado final del *ser*.

1.5 La praxis educativa

El ser humano toma sentido entonces en la medida en que se considere, que es el *ser* quien se da sentido así mismo como sujeto humano en la praxis. *Ser* docente o *ser*, es pensar al sujeto docente en virtud de la praxis y los objetos docentes. Los docentes no solo son y se reflejan en la praxis humana sino en la praxis que los acontece, la praxis docente. En él se configuran dos praxis, una humana y otra docente y de tal relación emergen los sentidos de su *ser*, tanto de *ser* humano como de *ser* docente.

La praxis docente solo se puede concebir a la luz de la praxis educativa, pues esta de alguna forma vincula la praxis humana y la praxis docente en virtud del sentido humano y del sentido docente y educativo.

Praxis es la relación entre teoría y práctica que produce conocimiento⁴⁹. La praxis educativa, la relación entre teorías educativas y las prácticas educativas y sus significados como practicas sociales, culturales e históricas, reflejan dentro de si, el problema de la interacción de los sujetos educativos en la que se intercambian significados y acciones acerca de los procesos generales y particulares de la educación. Así mismo se considera a la sociedad como el resultado de un conjunto de interacciones que se dan entre personas; siendo el acto social aquel que nos remite al mundo de la praxis⁵⁰. La dinámica de las instituciones sociales solo puede ser analizada como un proceso donde se lleva a cabo la interacción entre sus miembros, de la cual surge el conocimiento practico, el cual es un proceso intersubjetivo que se construye con base a significados y acciones individuales y colectivas⁵¹.

En la praxis educativa se adquieren y se construyen los significados de los procesos cotidianos de la educación, siendo entonces las interacciones y acciones de sus participantes fundamentales en tal adquisición y construcción de

⁴⁹ Juliao, V. Carlos, G. la praxeología: Una teoría de la práctica. Uminutó. 2002. Pg. 18

⁵⁰ *Ibíd.* Pg.33

⁵¹ Bernstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. 1990. Pg. 46.

significados que dan lugar a la constitución de realidades sociales complejas en la educación⁵². Sin embargo las realidades educativas no solo pueden ser explicadas al nivel de los significados de los sujetos de las acciones y sus interacciones, la praxis educativa entonces regula las acciones y las interacciones humanas educativas no solo en virtud de significados individuales y colectivos sino en virtud de ella misma como ideología orientadora de sentido de la acción frente a la teoría, la educación y la practica educativa y su normatividad⁵³

Para Juliao, Carlos (2002) toda acción educativa posee tres determinantes a considerar: primero los actores (El educador, quien tiene la responsabilidad de formar) y el educando (Lo son todos los sujetos educativos); segundo considera que la educación es dinámica, la cual es un proceso de comunicación bidireccional que involucra a todos los actores situados en un contexto social y cultural determinado y donde los mismos cumplen un papel dinámico al construir o reconstruir el conocimiento; y tercero la intencionalidad y la normatividad expresadas por medio de un concepto complejo y funcional, intermedio entre teoría y practica, “el currículo”, el cual es complejo, puesto que todo lo que moviliza y afecta a la educación en general puede ser elemento participante en el currículo, el currículo además es funcional porque puede ser un instrumento que no solo atiende los fenómenos educativos sino funcional para la implementación y realización de la practica educativa.

Así mismo se encuentra que en la ética a Nicómaco de Aristóteles⁵⁴ el concepto de praxis toma dos ángulos diferentes, el primero *poiésis* y el segundo *prâxis*, la *poiésis* o actuación productora supone actividades y actuaciones instrumentales que se realizan para alcanzar fines previstos, en la *poiésis* el sentido reside en el fin previsto fuera de los hechos y generalmente entraña un proceso, un transcurso de tiempo hasta que se alcanza su fin, el fin y el proceso no se dan, en ella, simultáneamente. Solo al terminar el proceso de producción aparece el fin realizado. El segundo es la *prâxis* o la acción creadora de sentido, es la acción con sentido propio, es la que comporta nuestra propia realización, la satisfacción de una necesidad vital, no es un proceso, es un fin con sentido en la acción misma del sujeto, “las personas actúan para alcanzar fines previstos, pero quieren llegar a ellos para darle sentido a su vida” La *prâxis* en el ser humano se da mediante lo que sabe-hace y es, el sentido humano no es un fin, sino aquello que nos hace elegir ciertos fines y medios, dejando de lado otros. El sentido es aquello que desde un principio inspira la elección y formulación de los fines a lo largo del camino que media hacia a ellos.

La praxis entonces comporta según Juliao en su análisis a la ética a Nicómaco, tres características diferenciadoras, la primera el hacer (*poiésis*) solo recibe sentido al final, contrario al actuar (*prâxis*) que contiene siempre sentido y valor en si misma, y que conduce a lo acertado, a lo justo, a lo inteligible e inequívoco, la

⁵² Gimeno, S. José. Poderes inestables en la educación. Ed. Morata. 1998. Pg. 55

⁵³ Juliao, V. Carlos, G. la praxeología: Una teoría de la práctica. Uminutó. 2002. Pg.25

⁵⁴ *Ibíd.* Pg 66.

segunda en la cual la *prâxis* no es un hecho biológico, sino antropológico, pues solo le compete al ser humano, en la medida en que su origen consiste en una decisión que surge de una aspiración y una reflexión que imponen el fin de actuar. La *prâxis* en este sentido se convierte en un valor, pues el actuar es el objeto mismo de la acción, la cual tiene sentido en si misma. Y por ultimo Juliao considera que la *prâxis* no posee una continuidad ontológica, en la *prâxis* solo se da la *phrônēsis* (la inteligente comprensión de las situaciones), a diferencia de la *episteme*, (el conocimiento seguro innegable y de estricta científicidad), la teoría en si.

Weber (1990)⁵⁵ distingue cuatro modos de la acción social que establecen pautas sociales en la praxis educativa. La primera es la acción racional con ajustada a los fines, es la acción teleológica o instrumental. La segunda es la acción racional ajustada a los valores, la cual solo tiene presente el ideal, y los valores éticos, estéticos y religiosos, es una acción deontológica y también pedagógica, tercera es la acción afectiva que se distingue de la racional ajustada a los valores, es además singular e individual, en cierto modo ontológica; y por ultimo la acción tradicional orientada en función de la costumbre y el habito, es fruto de la herencia cultural transmitida de generación en generación.

Habermas (1990)⁵⁶ a su vez, distingue cuatro modos de la acción social ellas son: La acción teleológica estratégica, esencial para todos los demás tipos de acción, pues cualquier actor propone un fin y tiene un interés en la ejecución de sus planes de acción, siendo ésta estructura definitoria de todas las acciones en general, un actor procede en la medida que tiene sentido la pregunta del porque de sus acciones. La segunda acción que Habermas plantea es la acción valorativa regulada por las normas, se refiere al colectivo social, los valores son compartidos cultural y socialmente, todos los que intervienen en ella esperan un determinado comportamiento de los otros miembros culturales y sociales. Prima el orden social. La tercera es la acción dramática la cual clarifica el panorama de de la comprensión de las interacciones sociales en la vida cotidiana, y la cuarta acción es la comunicativa, implica la voluntad de consenso y de un deseo de entendimiento, están al nivel de las acciones morales que no siempre son sociales. Habermas asegura que esta ultima acción provee de significado y sentido las acciones por la intención de comunicarlas.

Las acciones sociales en esta visión de Weber y Habermas, la caracterización de Juliao de la acción educativa con base a la ética a Nicómaco, y la concepción inicialmente planteada de la praxis educativa por el mismo Juliao, permiten comprender no solo la praxis humana social y la praxis educativa, sino que en el marco de sus planteamientos es evidente el carácter fundador de la acción como la representación social, cultural e institucional del sujeto humano y la consolidación y construcción de su ser a través de la acción, interacción y construcción social.

⁵⁵ *Ibíd.* Pg. 100

⁵⁶ Habermas, Jürgen. *Lógica de las ciencias sociales*. 1987.

La docencia universitaria y sus sujetos humanos docentes poseen en la praxis educativa el vínculo entre su saber-hacer-ser docente, la praxis educativa articula al sujeto docente en virtud de los objetos docentes, y el ser docente es la construcción individual y social del sujeto a través de la docencia. Los objetos docentes objetivan al sujeto y su existencia. Por ello los docentes construyen el significado de sus acciones que representa su ser esencial y su estatus educativo hacia el sentido mismo de la docencia en la educación.

1.6 Sentidos en la educación

Huerta, A. (1993) considera que uno de los fines de la educación es que la sociedad en su conjunto cambie; no solamente que aprenda y/o apreenda la cultura que le es propia, sino que logre desarrollar las condiciones para que dicha cultura se rehaga y se transforme en nuevos códigos y hábitos culturales. Así mismo considera que la educación hace uso de las instituciones existentes y propicia la creación de otras y se vale de los profesores para traducir sus fines académicos, sociales y culturales, la transformación cultural es un gran fin de la educación. Entonces la relación educación-cultura toma sentido.

Flórez, R. (1994)⁵⁷ en términos de educación considera en primera instancia que el fin primario de la educación es desarrollar en el ser humano la capacidad creadora y transformadora, segundo considera que la educación es la influencia efectiva en la formación de la personalidad de los miembros de una sociedad, mediante un proceso social activo y consciente que garantiza no solo la asimilación de la experiencia social, nacional y universal, sino sobre todo que los individuos se relacionen creadoramente con tales experiencias y se autotransformen a través del saber, del arte y del trabajo.

Para Flórez, R. la educación entonces es un proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimilar y producir cultura. En este sentido el concepto de Huerta de lo que es educación y sus fines es semejante al de Flórez, al sostener desde la cultura una estructura patente de la realidad histórica y social, sin embargo Flórez avanza en esta consideración al ligar intrínsecamente la ciencia como un gran segundo factor que se halla vitalmente después educación y cultura. La ciencia para Flórez es la producción contemporánea más compleja, la cual inevitablemente depende de la cultura, siendo la ciencia una dimensión cultural que contribuye al desarrollo espiritual del hombre, mediante la producción social del saber.” El hombre produce su pensamiento y el conocimiento acerca de lo real por medio de la cultura y la educación que él mismo ha segregado colectivamente a lo largo de su historia”⁵⁸

Un tercer factor de los fines de la educación lo podemos encontrar en Gimeno el lo que él considera el saber educativo el cual posee dos componentes básicos: el

⁵⁷ Flórez, O. Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Ed. McGRAW-HILL. 1997. Pg. 11

⁵⁸ *Ibíd.* Pg. 20

comprender y el guiar la educación. Y un interés de primer orden relacionado con la explicación del cómo se mueven los fenómenos vinculados a la educación y del cómo hacer para que estos se muevan en la dirección adecuada satisfaciendo las aspiraciones institucionales sociales y culturales, éste es un interés que desborda el ámbito de discusión entre los especialistas de la reflexión epistemológica y la profesión docente.

Gimeno considera que hablar de educación supone referirse a un mundo de significados variados, tales como: el logro de estados subjetivos en las personas, y el proceso que conduce a ellos, y aspiraciones sociales y políticas compartidas implícitas en la educación, bajo esta óptica de alguna forma para Gimeno este mundo de significados variados lleva implícito todo aquello que influye en la educación.

Ese saber educativo es la profesionalización de los ámbitos educativos. La pedagogía y la didáctica son en algún modo las fundamentadoras disciplinantes de la educación y donde más estudios se han realizado en torno a la educación como tal, igualmente la psicología, la sociología, la antropología y muchas más disciplinas han aportado a la construcción del conocimiento educativo.

Esos tres grandes frentes o fines de la educación: el desarrollo y la transformación de la cultura y la sociedad, la constitución y emancipación de la ciencia; y la educación misma en cuanto a su profesionalización, son las semánticas de valor, en las que la educación destina sus esfuerzos propositivos. Los fines e intenciones de la educación, los planos a los que acuden los saberes, y quehaceres de hecho educativos, literalmente traspasan y filtran por consiguiente todas las sub-regiones de la educación. La docencia y el docente asimilan tradicionalmente como suyos tales fines educativos sin polémica alguna, al menos desde la docencia el educador debe asumir en su praxis docente y humana tales cuestiones. Los sentidos en la docencia no solo involucran estos tres grandes frentes de finalidad educativa, además implican los sentidos que emergen en la interacción de los docentes con tales finalidades y la docencia como tal.

2. METODOLOGÍA

2.1 Investigación cualitativa

Tamayo y Tamayo⁵⁹ consideran la investigación cualitativa tiene las siguientes características: es inductiva, interactiva – reflexiva, naturística, abierta, humanista, rigurosa, y no impone visiones previas. Así, en todo el proceso de desarrollo de la investigación centra su interés en la comprensión de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como esta se da, para, o interpretarla o sacar el sentido de los fenómenos de acuerdo a los significados que tiene para las personas implicadas⁶⁰. Por ello se ha planteado que los investigadores cualitativos deben tener para lograr leer el marco de significados sociales e individuales, atributos de idoneidad, autenticidad, credibilidad, intuición, receptividad, reciprocidad, y sensibilidad.

Strauss y Corbin⁶¹ consideran pertinente que el investigador cualitativo maneje con idoneidad los siguientes criterios de rigurosidad científica: la significatividad, plausibilidad y autenticidad de conocimiento construido, en el ámbito de los significados y sentidos sociales e individuales; el acuerdo intersubjetivo en el contexto y las creencias, intenciones, y motivaciones de las personas; y la coherencia interna del discurso que lea las experiencias humanas. Además consideran que los tres componentes básicos de la investigación cualitativa son: los datos, los procesos para interpretarlos y organizarlos que implican conceptualizarlos y reducirlos en la elaboración de categorías en razón de sus propiedades y dimensiones y la escritura analítica por medio de memorandos y diagramas.

Carmen de la Cuesta⁶² plantea que los problemas que se refieren a la investigación cualitativa están referidos así: el contexto, en cuanto a las condiciones, factores y la descripción; definición de situaciones en la percepción e interpretación; y los procesos en cuanto a las estrategias y tácticas de igual manera se considera que los problemas cualitativos se construyen con base en las realidades cotidianas de los mundos sociales y de los actores sociales. Los temas cualitativos hacen referencia a la construcción de conceptos de comprensión de cómo la gente entiende tales conceptos, a las experiencias frente a tales conceptos o situaciones afines a una comunidad determinada, a mecanismos y estrategias para hacer frente a las experiencias, a procesos, a diferentes culturas, a las políticas y situaciones sociales.

⁵⁹ Tamayo y Tamayo (1999) la investigación: serie aprender a investigar, modulo 2. Bogota. Icfes

⁶⁰ Rodríguez, G, Gil, F., García, J. Introducción a la investigación cualitativa, México: 1996. Pág. 32

⁶¹ Strauss y Corbin (1998) Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada. Editorial universidad de Antioquia, Medellín, 2002, Pág. 13

⁶² De la Cuesta, Carmen. Características de la investigación cualitativa y su relación con la enfermería. En: Investigación y educación en enfermería. 1997 Pág. 16

Igualmente para Carmen de la Cuesta los propósitos de la investigación cualitativa son: (1) Comprender, significados (atribución) y situación (definición); (2) Profundizar en conceptos significados y situaciones; (3) Identificar culturas, procesos, mecanismos y elementos; (4) describir y analizar experiencias e incidentes; (5) Explorar, describir y examinar conductas, actitudes, situaciones y experiencias.

En el marco de las condiciones de la investigación cualitativa expuestos, los significados y sentidos de ser docente universitario adquieren validez metodológica desde la investigación cualitativa. Este estudio procedió desde la investigación cualitativa puesto que su intención fue develar significados y sentidos, desde la cotidianidad, la experiencia, la interacción y en si toda representación humana y social de la realidad docente. Todos los procesos, productos y conocimientos indagados dieron origen a análisis e interpretaciones que proporcionan comprensión social y humana de la experiencia docente universitaria lo cual garantizo en todo momento una perspectiva cualitativa de la docencia universitaria y del ser docente universitario.

2.2 Teoría fundamentada

También llamado método de comparación constante desarrollada en la sociología por Glaser y Strauss a finales de los años 60, pretende la búsqueda del proceso básico psicosocial, y el análisis científico social. Sus preguntas se refieren a los procesos y experiencias que tienen un cambio en el tiempo y puede tener fases o estadios, busca identificar procesos básicos de la interacción. Tiene como base el interaccionismo simbólico, creado por Herbert Mead (escuela de Chicago) tiene su ubicación en la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana, por ello, los sujetos como actores sociales se ven implicados en un proceso de influencia mutua en la acción social, lo que objetiviza, el hecho de interiorizar la relación intersubjetiva, al convertirse “en los demás de los demás” interpretando los símbolos construidos mutuamente y construyendo o manipulando significados nuevos.

La teoría fundada posee como base teórica la sociología y como estrategia utiliza: las entrevistas, las observaciones, el análisis de documentos. Su objetivo general e generar teoría a partir de los datos recogidos en contextos naturales⁶³. En sus hallazgos busca hacer formulaciones teóricas de la realidad y no presentar solamente la información recogida, para ello hace uso de la comparación constante y así deducir una teoría formal o sustantiva.

La teoría fundada constantemente se valida frente a los datos y participantes del estudio, se presenta de manera discursiva usando categorías y propiedades, es decir, la teoría como proceso en continuo desarrollo. Básicamente existe dos tipos básicos de teoría fundada: la teoría sustantiva, surge a partir de áreas empíricas

⁶³ *Ibíd.* Pág. 9

de indagación; y la teoría formal, a partir de un área conceptual, es de mayor complejidad y se basa en la sustantiva.⁶⁴

Los elementos característicos de la teoría fundada son las categorías y sus propiedades, y de las relaciones entre ellas las hipótesis, las cuales se sugieren y no se prueban. El análisis es por un lado descriptivo, en el cual se hace muestreo abierto, codificación abierta, se pasa de códigos a categorías, se escriben y se agrupan memos, se estructuran categorías. Por otro lado el análisis también se puede hacer haciendo muestreos axiales, codificaciones axiales, con la construcción de categorías, con la elaboración de memos integradores, uniendo categorías. Y por último se puede hacer efectuando muestreo selectivo, codificando selectivamente y centrando las categorías hacia el refinamiento de la teoría.⁶⁵

El presente estudio entonces residió y se fundamentó en la teoría fundada como herramienta para hallar los sentidos existentes de ser docente universitario⁶⁶. Los datos se recolectaron por medio de entrevistas, que indagaron por las experiencias que poseen los docentes de ser docente universitario y que son el producto de esas interacciones, de las construcciones intersubjetivas, de las condiciones de la docencia en diferentes universidades y de las construcciones personales y humanas de los docentes.

2.3 Análisis e interpretación desde la perspectiva metodológica:

Esta investigación se realizó desde el segundo semestre de 2004, momento en el cual fue aprobado el proyecto hasta el primer semestre de 2006. Se presentaron recesos debido a causas ajenas al estudio y propias del investigador. El estudio nace a principios del 2004 buscando respuesta a una inquietud base respecto a la vida de los docentes universitarios y como esa experiencia afecta su labor y al docente mismo. Después de refinar y afianzar la inquietud inicial el estudio se planteó como una alternativa para describir y analizar la experiencia docente en el marco de sus acciones, pensamientos, sentimientos y el sentido que subyace en estas. Inicialmente el proyecto fue asesorado por Nelvia Victoria Lugo A. Docente universitaria e investigadora de reconocida trayectoria, posteriormente el proyecto debido a la ausencia de asesoría se suspende. A principios del 2007 se reinicia la labor de finalizar el estudio.

El estudio contó con cuatro fases: primero la elaboración de la propuesta de investigación, segundo el estudio exploratorio, tercero el estudio principal con cuatro recolecciones de información, y cuarto la elaboración del informe final.

⁶⁴ *Ibíd.* Pág. 12

⁶⁵ *Ibíd.* Pág. 13

⁶⁶ No se conocen estudios sobre docentes universitarios que estén apoyados por la teoría fundada como metodología en nuestro medio.

2.3.1 Recolección de la información:

Los datos en su estado original son: palabras o acciones que expresan y describen imágenes mentales de un sin número de acontecimientos, panoramas, perspectivas, escenas, experiencias, ideales etc.⁶⁷ Para la recolección de los datos existen múltiples procedimientos, para S.J. Taylor y R. Bodgan algunos de los más usados en la investigación cualitativa son la observación participante y la entrevista en profundidad sin embargo existen múltiples herramientas y opciones de trabajo para la recolección de datos en la investigación cualitativa, la creatividad a la que se refiere Webb, Campbell, entre otros (1981)⁶⁸ es fundamental ya que permite ampliar el horizonte cualitativo de lo tradicional de la observación participante y la entrevista en profundidad hacia herramientas que en determinado momento pueden arrojar datos que bajo las condiciones de la entrevista en profundidad o la observación participante no hubiese sido posible recolectar⁶⁹.

Benney y Hughes (1970)⁷⁰ consideran que la entrevista es la herramienta para adquirir conocimientos sobre la vida social, por medio de los relatos verbales que se dan en ésta. La entrevista cualitativa es flexible y dinámica, por ende la entrevista cualitativa en profundidad es el encuentro cara a cara entre el indagador o investigador y el informante, éste encuentro está dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tiene el informante respecto de su vida, de su experiencia tal cual las expresa en sus propias palabras,⁷¹ La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Para S.J. Taylor y R. Bodgan (1984) se pueden diferenciar tres tipos de entrevistas en profundidad: la historia de vida o autobiografía sociológica, en la cual se trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias, presenta además la visión de vida en sus propias palabras, y la vida interior, sus luchas morales, ideales etc. El segundo tipo de entrevista en profundidad se dirige al aprendizaje de acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, el informante se convierte en observador no solo de sí mismo sino de otros en relación a la temática de la entrevista; y el tercer tipo de entrevista tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Se utilizan aulas o espacios únicos para realizarles a todos los informantes la entrevista en el mismo tiempo que se tardaría la realización de una sola entrevista.

⁶⁷ Strauss, A. y Corbin, J. Basics of qualitative research. Sage publications. Pg. 24

⁶⁸ Webb, Campbell, Schwartz, Sechrest, y Grove. Nonreactive measures. Citado por S.J. Taylor y R. Bodgan en Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. Pg. 133.

⁶⁹ S.J. Taylor y R. Bodgan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. Pg.138

⁷⁰ Benney y Hughes, Citado por S.J. Taylor y R. Bodgan en Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. Pg.101.

⁷¹ *Ibíd.* Pg. 103

Los investigadores cualitativos definen su muestra sobre una base que evoluciona a medida que el estudio progresa. Glaser y Strauss (1967)⁷². Según esta consigna los temas y conceptos que van emergiendo durante el análisis proporcionan los pasos y el derrotero a seguir del muestreo, continuamente y de acuerdo a la evolución del estudio y la saturación de las categorías de análisis se estará redefiniendo como, con quienes trabajar y el número concreto de participantes.

El estudio exploratorio se efectuó en septiembre de 2004, con tres entrevistas en profundidad a docentes de la universidad de manizales, seguidamente de la información recogida se planteó el derrotero que estructuraría el proceso de recolección de datos, y por consiguiente las entrevistas y el desarrollo de la recolección de información que fundamentaría el estudio. De acuerdo al análisis resultante se determinó relevante dejar lugar posterior a la posibilidad de implementar otro tipo de instrumentos y medios para la recolección de la información, dado la naturaleza formal y el discurso institucional que predomina en los docentes universitarios. De igual forma se determinó que sería el docente universitario el único actor y la única fuente de información en el marco institucional y social de la intención del estudio, dado que el estudio exploratorio mostró al discurso y la realidad docente como fuentes válidas en la significación de la experiencia y el sentido de ser docente universitario.

La determinación metodológica consistió en efectuar entrevistas en profundidad en la primera recolección de información, dejando abierta la posibilidad de establecer posteriormente en la segunda recolección otros medios cualitativos de integración con la información. Se determinó que la entrevista en profundidad resolvería metodológicamente el objetivo de obtener información significativa y suficiente para dar respuesta a las indagaciones del estudio. No se contempló la necesidad de orientar entrevistas grupales focalizadas dado que el docente universitario como es conocido presenta una natural disposición académica frente a colegas y a las temáticas de educación, por tal razón se consideró para los fines del estudio indagar a los docentes por separado, buscando indagar sobre su experiencia e intimidad, tratando de obviar intencionalmente lo formal e institucional.

En la primera recolección de información se realizaron seis entrevistas en profundidad a docentes que en su mayor tiempo laboraban en la universidad de manizales, la universidad nacional y la universidad de caldas, documento el cual cuenta con unas doscientas páginas aproximadamente. Con el paso de esta recolección de información y debido al análisis efectuado y la información obtenida en la primera recolección se consideró pertinente efectuar algunas entrevistas sin registrar en medio magnético, dado que el docente frente al registro en casi todas las entrevistas realizadas mostró cierto grado de rigidez y poca soltura en expresar sentimientos y pensamientos respecto a su intimidad docente y su discurso. Se determinó efectuar entrevistas en profundidad sin grabadora, así se efectuaron cuatro entrevistas (diálogos) y una más con registro, todas ellas con docentes de

⁷² Glaser, B y Strauss, A. The discovery of grounded theory. New York, Aldine, 1967.

la universidad nacional, y la universidad de manizales, de igual forma se visito el escenario universitario en múltiples ocasiones con el fin de recoger significados y elementos de análisis por medio de observaciones registradas en notas de campo.

Se efectuó una Segunda recolección con tres entrevistas en profundidad para refinar las categorías de trabajo emergentes en la codificación abierta y para la constitución de la categoría central.

Para la ultima recolección de información como proceso de verificación de hallazgos se efectuó una entrevista y se diseño un instrumento de verificación el cual consto de dos partes, una de respuesta abierta frente a aquellos procesos propios de la docencia universitaria y otra parte de elección y valoración frente significados encontrados, este instrumento se le aplico a diez docentes.

En total se efectuaron en todo el estudio principal quince entrevistas y diez aplicaciones del instrumento de verificación. Igualmente se realizaron decenas notas de campo, a cada entrevista se le efectuaron memos y a cada categoría emergente se le efectuó un memo y un diagrama. De igual forma se realizaron tres guiones analíticos correspondientes a las tres momentos de la codificación de información (abierta, axial y selectiva), siete diagramas correspondientes a cada categoría que integra la categoría central, tres esquemas de integración diagramática y un diagrama de integración de esquemas diagramáticos, lo cual genero un mapa de hallazgos el cual dio lugar al desarrollo metodológico de la escritura del informe final y al índice de los hallazgos del estudio. Debido a las intermitencias en el desarrollo del estudio no se puede especificar la duración del mismo. La finalización del estudio se dio en segundo semestre de 2007.

2.3.2 Participantes y acceso a la información:

En este estudio participaron docentes de diferentes universidades de la ciudad de Manizales, la razón por la cual no se focalizo un grupo o una universidad especifica, en su gran mayoría los docentes universitarios que laboran en Manizales han laborado en muchas de las universidades de la ciudad e incluso de todo el eje cafetero, la rotación institucional de los mismos es alta, lo cual hace que no fuese indispensable y justificable focalizar un grupo de profesores de una determinada universidad. Sin embargo por razones de administración de la investigación la mayoría de los participantes fueron indistintamente docentes catedráticos y de planta de la Universidad de Manizales quienes en su mayoría oscilan entre los 30 y los 60 años de edad de ambos sexos, correspondientes a los diferentes programas y facultades de la Universidad de Manizales.

Los docentes participantes y llamados se les informo acerca del tema de investigación, objetivos, responsables, mecanismos de organización y difusión de los resultados, las técnicas y procedimientos que se usaron para la recolección de la información y la confidencialidad de la información y los informantes y sus respectivos derechos frente a estas técnicas y procedimientos.

Se les garantizo la intimidad, anonimato y confidencialidad de la información obtenida, usando códigos que identifican los participantes, evitando divulgar públicamente las opiniones o asuntos personales con nombres propios, además de proporcionar la libertad de abandonar o abortar voluntariamente y en cualquier momento el proceso de recolección de información si así fuese considerado por el informante.

En el siguiente cuadro se especificara algunas características de los informantes, de indeterminada se presentara los docentes en códigos de identidad, experiencia, universidad en la que laboraban al momento de la recolección de la información:

ESTUDIO EXPLORATORIO		
ENTREVISTA		
CODIGO	EXPERIENCIA	INSTITUCION
E1	30 ANOS	U. NACIONAL
E2	9 ANOS	U. MANIZALES
E3	13 ANOS	U. MANIZALES
ESTUDIO PRINCIPAL		
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD		
CODIGO	EXPERIENCIA	INSTITUCION
OUM	31 ANOS	U. NACIONAL
OUC	6 ANOS	U. CALDAS
AIP	5 ANOS	U. MANIZALES
AUV	21 ANOS	U. MANIZALES
CUC	15 ANOS	U. CATOLICA
GUM	8 ANOS	U. MANIZALES
JUC	2 ANOS	U. CALDAS
DOUM	4 ANOS	U. MANIZALES
JUN	34 ANOS	U. NACIONAL
JUM	10 ANOS	U. MANIZALES
DUM	4 ANOS	U. MANIZALES
DUNC	5 ANOS	U. MANIZALES
GALILE	16 ANOS	U. CALDAS
X	19 ANOS	U. AUTONOMA
APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE VERIFICACIÓN		
IUM	1 ANO	U. MANIZALES
AJUM	5 ANOS	U. MANIZALES
BUM	2 ANOS	U. MANIZALES
JUM	10 ANOS	U. MANIZALES
JUC	2 ANOS	U. CALDAS
GUM	8 ANOS	U. MANIZALES
X	19 ANOS	U. MANIZALES
MUM	25 ANOS	U. MANIZALES
CUC	15 ANOS	U. CATOLICA
OUM	31 ANOS	U. NACIONAL

2.3.3 Análisis de datos:

Toda decisión analítica frente a un estudio investigativo responde a la interacción del investigador con los datos, a la formulación de preguntas y comparaciones, a la identificación de propiedades y dimensiones, al cotejo de los datos y en este ejercicio obtener la abstracción correspondiente hacia la comprensión de un determinado fenómeno, hecho, misterio etc. El análisis se soporta en los datos empero los trasciende en razón de su naturaleza descriptiva, el dato es al análisis fuente de hechos, mas allá el concepto y la teoría son el sentido al hecho. Por ello si bien cada dato que se recolecte toma un valor instrumental frente al proceso metodológico de un estudio, el análisis no solo revalida este valor instrumental, da sistemáticamente un acercamiento menos metodológico y si de trasfondo creativo.

Esta investigación utilizo constantemente el muestreo teórico, entendiéndolo como aquel proceso que designa un procedimiento mediante el cual los investigadores o el investigador selecciona conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas⁷³. La principal función del muestreo teórico es captar de la manera más completa posible la variedad y dimensión del fenómeno que se investiga (Guba y Lincoln, 1994)⁷⁴. Igualmente los datos y el análisis facilito la construcción una matriz de relación analítica.

La disputa entre Glaser y Strauss acerca de lo que es teoría fundamentada y muestreo teórico y si el paradigma de codificación como lo han llamado algunos es una estructuración de análisis en contextos y escenarios micro sociales queda de lado por ahora. Este estudio como herramienta analítica estará en el marco del paradigma de la codificación.

2.3.3.1 Codificación abierta:

Inicialmente el análisis de los datos fue descriptivo, con el muestreo abierto y la codificación abierta de la primera recolección de información, se paso al establecimiento de las primeras categorías emergentes y su correspondiente estructuración. Las notas de campo, los memos analíticos, los diagramas y sus esquemas de integración se iniciaron cuando se tuvo los códigos de esta primera recolección de información.

Los datos obtenidos de las primeras seis entrevistas en profundidad se codificaron de manera abierta y línea por línea, dando lugar a más de un millar de códigos. Se diseño una herramienta de identificación en el cual contenía el código, a continuación una reflexión analítica (con lo cual se construyeron memos analíticos) y seguidamente, pagina, párrafo y pregunta sobre el cual había emergido. La tabla de codificación tuvo esta apariencia:

CÓDIGO	PAG.	PÁRRAFO	PREGUNTA	TEMÁTICA Y DIMENSIÓN
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				

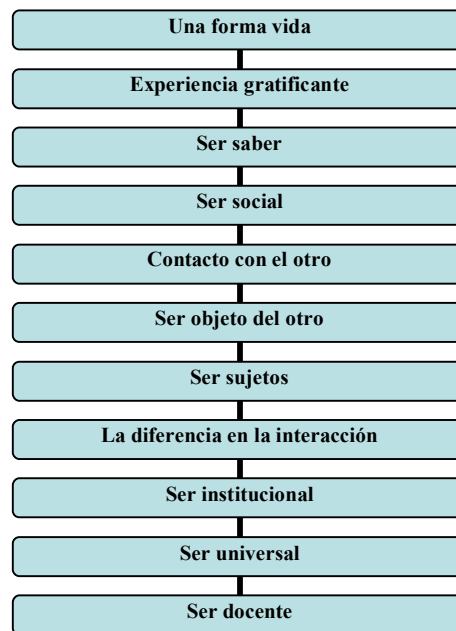
Los datos se fueron agrupando y emergieron unas categorías iniciales las cuales según el análisis de las propiedades y dimensiones de las categorías originaron una dirección de trabajo sobre un numero considerable de categorías iniciales.

⁷³ Strauss, A. y Corbin, J. Basics of qualitative research. Sage publications. Pg. 15

⁷⁴Guba, E. y Lincoln, Y. Handbook of qualitative research. Thousand oaks, Sage, 1994.

Seguidamente se recolecto más información: cuatro entrevistas sin registro magnetofónico y una con registro, en esta fase primo la estructura de las entrevistas iniciales, preguntas abiertas y de libre desarrollo. Los resultados obtenidos entregaron algunos nuevos datos y elementos de análisis lo cual permitió identificar nuevos códigos. La codificación fue abierta y entrego una cifra menor de códigos con relación a las primeras entrevistas, la codificación no fue efectuada línea por línea, se efectuó una lectura pagina a pagina, pregunta a pregunta y de allí emergieron nuevos códigos y datos y también información correspondiente a la primera recolección.

Las categorías iniciales emergentes en la codificación abierta fueron once:



Estas once categorías iniciales mostraron un panorama esencialmente vivencial y humanista de la perspectiva y practica docente. Mostró elementos propios del docente, de su ser, de su persona, otros de la interacción y constitución de la vida universitaria, de la interacción y otros del deber ser docente universitario. Ser docente universitario mostraba una estrecha relación entre lo personal, existencial, emocional afectivo y su quehacer ser universitario de cada docente universitario indagado, igualmente se evidenciaba la presencia de un elemento constituyente a todas las categorías, una fuerza de orden inacabada, con rastros de incertidumbre y de constante vocación exploradora, una experiencia que orientaba el espíritu docente, una búsqueda constante y consciente, éste elemento en principio no surgió propiamente como una categoría, puesto que era algo a fin a todas las categorías, la categoría diez anunciaba la posibilidad de comprensión de este fenómeno hallado en los discursos docentes.

Las once categorías estaban arropadas técnicamente por un manto aproximado de mil quinientos códigos. Unas categorías con mayor sustento, otras con menor cantidad, indistinto de ello la fuerza de estos códigos dirigía el análisis sobre todo

a las primeras ocho categorías, un noventa por ciento de los códigos se relacionaban con estas ocho categorías, el otro monto en las tres categorías restantes. De esta forma se identifico rápidamente la estabilidad de dichas categorías generando expectativa para una segunda fase del estudio acerca de la estabilidad de las ultimas tres categorías.

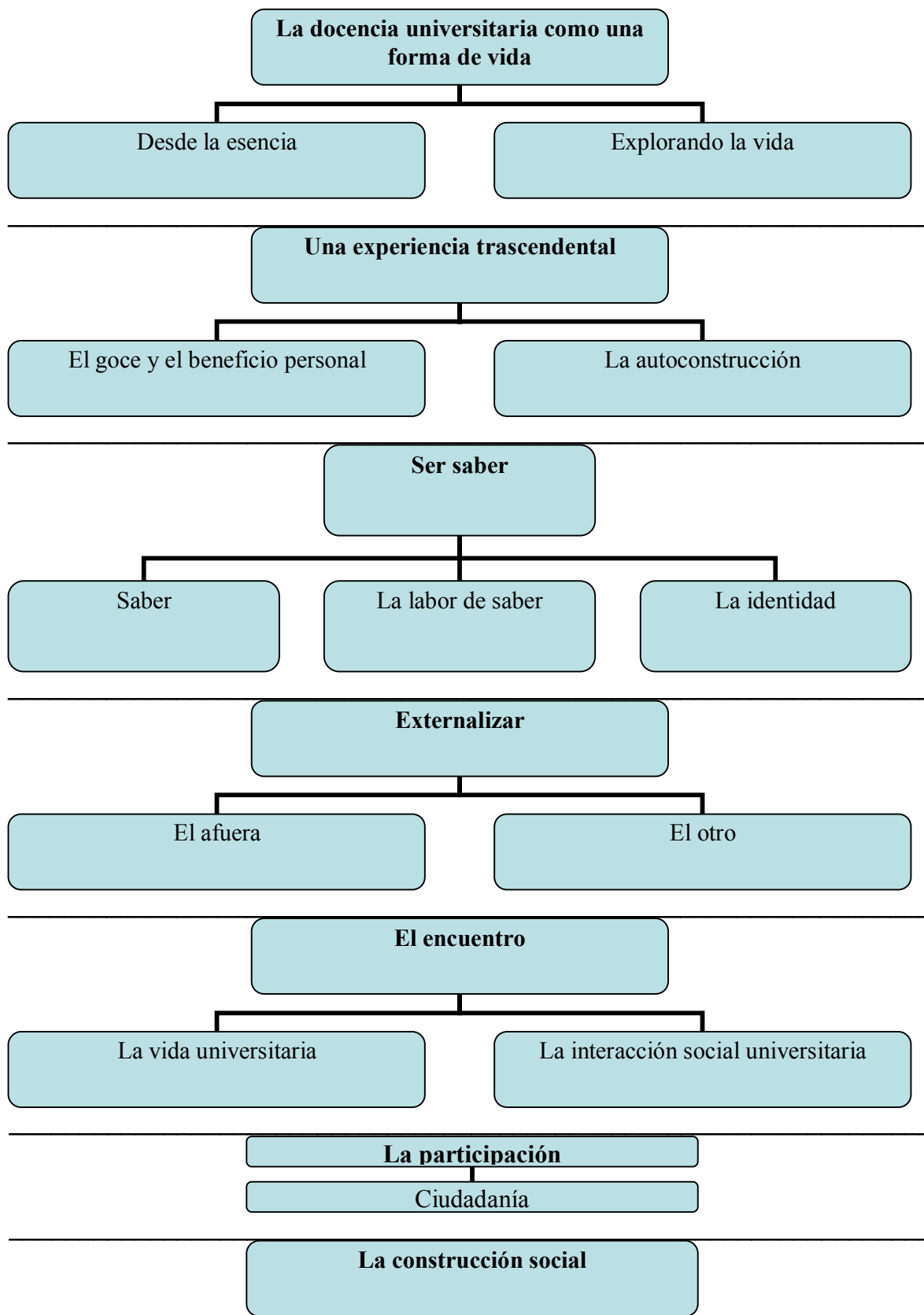
La interpretación en esta fase de codificación abierta fue intuitiva, pero además constructiva al orden del estudio, ya que cada código y cada extrapolación de estos y sus relaciones, es decir sus propiedades apuntaban diferencialmente a una colección mas pequeña de ideas y significados posibles. La naturaleza cualitativa de este acercamiento es el valor y el significado que como investigadores otorgamos a la información misma. Ser docente universitario desde el inicio de este análisis mostró que sobre la base de la acción docente reposaban elementos técnicamente no contemplados en principio en la realización del proyecto, es el caso del elemento humano, personal, experiencial de las vivencias, condiciones, procesos y conocimientos de los docentes. De igual forma surgió tentativamente en esta fase una perspectiva institucional muy fuerte no dimensionada en principio en el proyecto.

Cada código como lo señala la tabla de codificación empleada en el estudio no solo se le dio significado, además se le otorgo una presunción de dimensión, es decir la tabla permitió enmarcar el código desde su propiedad y su dimensión, en teoría fundamentada las propiedades y dimensiones son la base sobre la cual se forja toda la investigación, Para el caso, el estudio cumplió técnicamente con este proceso, de esta forma las once categorías son once dimensiones cuyas propiedades se sustentan en los mil quinientos códigos y sus significados.

2.3.3.2 Codificación axial:

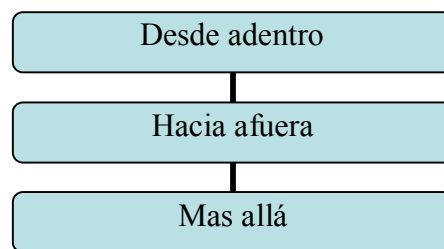
La codificación axial técnicamente es proceso de integración de las dimensiones y/o categorías que emergen en las codificaciones abiertas. La integración y las relaciones de categorías permiten dar origen a los conceptos que apoyan teóricamente las categorías. En este momento de la investigación se efectuaron tres entrevistas en profundidad, las tres sin registro magnetofónico. Esta codificación consistió en identificar otras categorías adicionales posibles (lo cual no ocurrió), en refinar y relacionar las once categorías iniciales de la codificación abierta y en derivar sub-categorías (conceptos) estructuradamente, en este proceso se reformularon del análisis y de la codificación varios elementos, conllevando a la constitución de siete categorías (fenómenos) y doce sub-categorías (conceptos), algunas categorías emergentes en la fase abierta dejaron de serlo y se convirtieron en conceptos, mientras emergieron los conceptos y así algunos conceptos tomaron el carácter de categoría.

A continuación se mostrara cada categoría y los respectivos conceptos integradores resultantes de esta codificación axial:



Como se observa la última categoría axialmente no arrojó conceptos o subcategorías, esta situación se debió a que en el proceso de integración los dos conceptos emergentes eran parte misma de la categoría, es decir la categoría se denominó *La construcción social* y los conceptos de fundamentación eran en sí mismos lo social y lo constructivo, la descomposición de la categoría era redundante en este caso.

Estas once categorías o unidades de análisis resaltaron la realidad del docente respecto a una perspectiva interior, de orden personal, humana y existencial, una perspectiva exterior, de orden interactiva, de contacto, encuentro y socialización y una tercera perspectiva sobre la cual el desarrollo de ambas perspectivas la interior y la exterior prevalecen y adicionalmente se da lugar a la construcción de la realidad docente, ésta dinámica y perspectiva presentó una organización de sentido en tres perspectivas: la interna, la externa y una más elevada que trascendía el sitio mismo de lo interno y/o externo, en un sentido universal. Así se presentaron tres perspectivas de análisis al sentido de ser docente universitario en la codificación axial:



Así mismo en esta codificación se generaron siete diagramas correspondientes a cada categoría (dimensión) adicionalmente surgió un octavo diagrama, un diagrama central de integración, se escribieron algunos memos convenientes y orientados respecto a los datos y el estudio en general. Se pudo entonces centrar así las siete categorías en torno a una categoría resultante central, este octavo diagrama permitió generar una aproximación técnica a la categoría central⁷⁵. Estructuralmente esta fase axial del estudio determinó el posterior desarrollo estructural y analítico de todo el estudio.

2.3.3.2 Codificación selectiva:

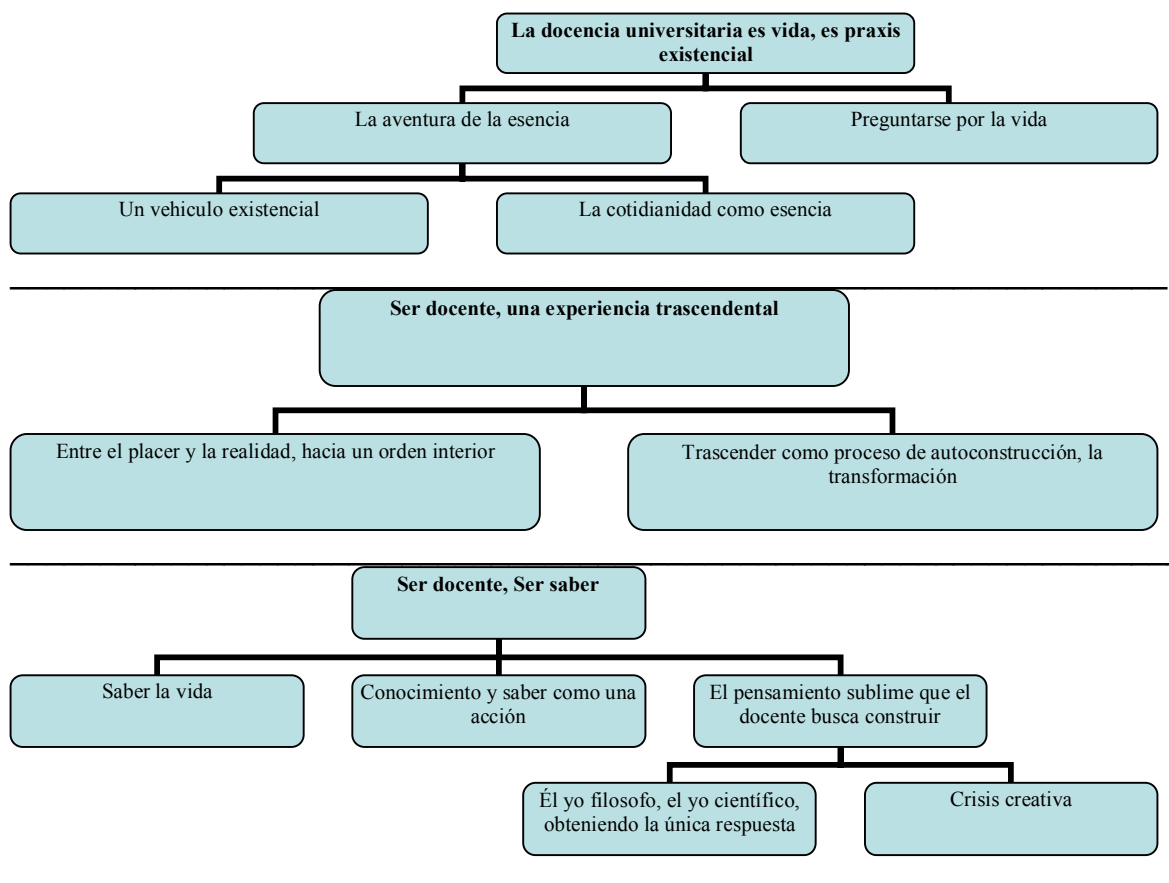
La codificación selectiva refina las categorías, sus conceptos y ajusta el estudio en términos de hallazgos. La categoría central emergente es matizada y elaborada técnicamente en esta codificación. En este caso se orientó una entrevista y la aplicación de un instrumento de verificación a diez docentes que hicieron parte de las otras recolecciones y otros que no lo fueron durante el estudio. El instrumento se denominó Alegorías docentes, básicamente este constó de dos partes una de

⁷⁵ Ver figuras de diagramas correspondientes a cada categoría y el diagrama de la categoría central en los anexos, en el capítulo de hallazgos podrá visualizar los esquemas de integración diagramática.

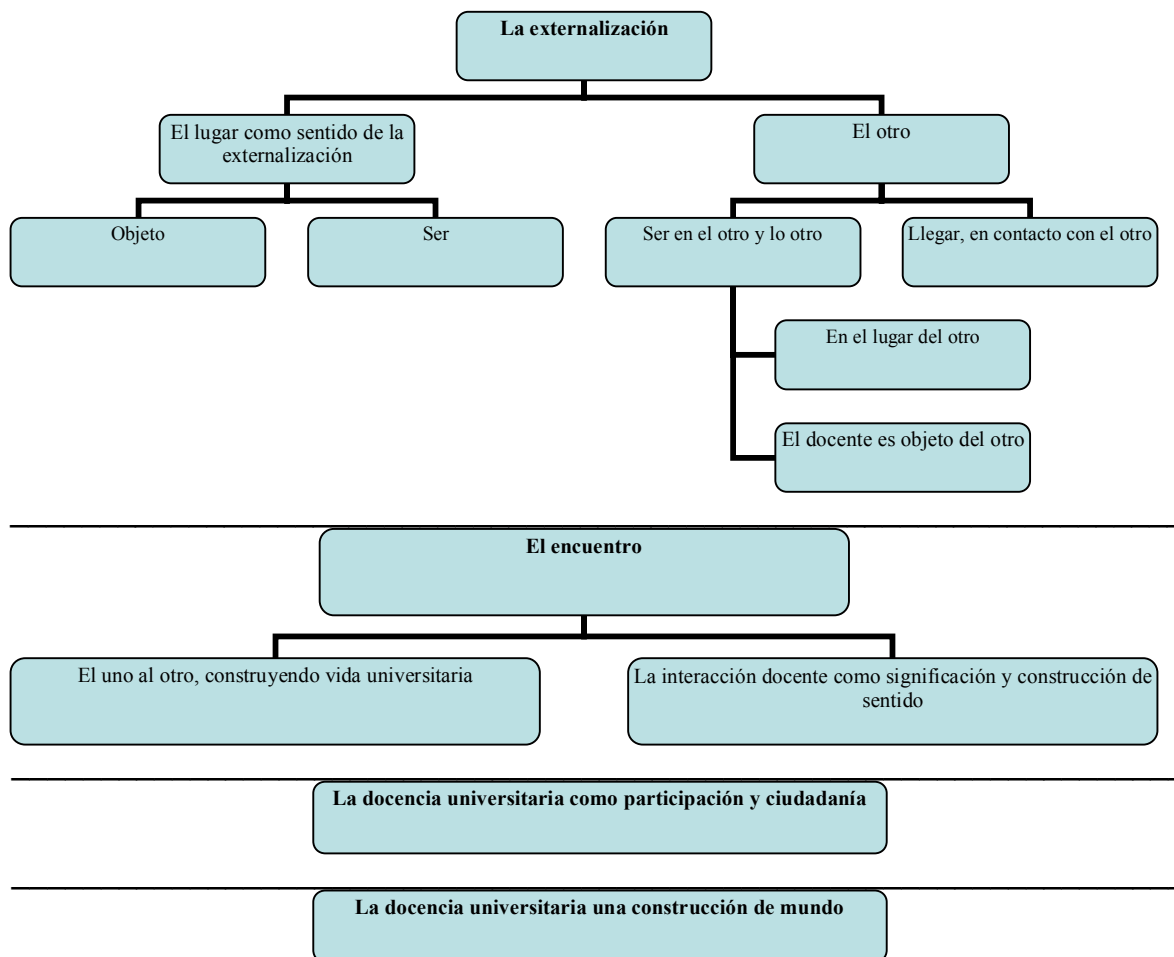
respuesta abierta respecto de algunos significados encontrados durante el estudio, el docente al leer el significado debía expresar en palabras o dibujos su impresión frente a este., la segunda parte del instrumento consistió en dar valor y aceptación frente a enunciados que referían significados encontrados en las recolecciones de datos⁷⁶.

Este instrumento y la entrevista permitió confirmar las siete categorías que fundamentaban la central, pulirlas, perfilarlas y la respectiva integración de las mismas al objeto del estudio.

El siguiente es el cuadro de categorías final con sus respectivos conceptos consolidados en esta codificación:



⁷⁶ El instrumento de verificación se elaboro con el fin de permitir generar significados a partir de los elementos hallados en las anteriores codificaciones. El instrumento se encuentra en los anexos de este documento.



Lo anterior es el panorama de categorías, conceptos y elementos inmersos en los hallazgos del estudio.

Se generó en esta instancia tres esquemas de integración de los siete diagramas correspondientes a cada categoría, ésta integración diagramática también permitió hondar con mayor claridad en las tres perspectivas de análisis que emergieron en el proceso axial (Desde adentro, hacia fuera y más allá) estos tres esquemas de integración diagramática responden a estas tres perspectivas de análisis. Igualmente esta fase permitió el refinamiento de una matriz que integro los tres esquemas diagramáticos y finalmente se constituyó un diagrama central el cual dio lugar al desarrollo del índice temático del informe final y su respectiva elaboración escrita.

A este nivel de la investigación son: siete diagramas correspondientes a cada categoría, tres esquemas que integran los siete diagramas y sobre los cuales reposan las tres perspectivas de análisis ya mencionadas, un esquema que compila los tres esquemas a manera de panorama y un diagrama central. En total en el capítulo de hallazgos habrá doce figuras correspondientes a esta descripción.

La confirmación teórica se presentó a este nivel metodológico. Las categorías emergentes en el proceso axial se convalidaron y conceptualmente tomaron fuerza para la consolidación de las categorías, once de los doce conceptos emergentes de la codificación axial se sostuvieron generando elementos de apoyo teórico. El único elemento relevante que arrojó esta fase aparte de la verificación efectiva de hallazgos fue el de la desintegración de un concepto que aparentemente soportaba teóricamente la categoría seis: la docencia universitaria como participación. En la codificación axial esta categoría tenía un concepto de apoyo llamado: ciudadanía, empero en esta fase selectiva este concepto debió integrarse a la categoría misma por la ausencia de fuerza en las evidencias de los códigos y por insuficiencia en el apoyo que sustentara su necesidad de permanecer como concepto, básicamente el concepto de ciudadanía no se presentó como concepto de apoyo del fenómeno (categoría) sino como parte misma del fenómeno, lo cual lo hizo que se formulase a este nivel como parte de la categoría misma.

Esta investigación metodológicamente utilizó constantemente el muestreo teórico, entendiéndolo como aquel proceso que designa un procedimiento mediante el cual los investigadores o el investigador selecciona conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas⁷⁷. La principal función del muestreo teórico es captar de la manera más completa posible la variedad y dimensión del fenómeno que se investiga (Guba y Lincoln, 1994)⁷⁸. Igualmente los datos y el análisis facilitó la construcción una matriz de relación analítica.

En los siguientes cuatro capítulos se presentarán los hallazgos, se hará alusión a elaboraciones teóricas con fin de fundamentar disciplinar y literalmente lo hallado a la luz de ciertas consideraciones teóricas que permitirán dar una comprensión mayor del fenómeno hondado. Los informantes estarán vinculados en citas textuales al análisis del informe, serán elementos de apoyo y fundamento en cada concepto y categoría que emergió, el apoyo técnico de teorías y esquemas de explicación y comprensión serán comunes al objeto del estudio. Todo lo analizado responde al material recogido, codificado, analizado, y diagramado.

⁷⁷ Strauss, A. y Corbin, J. Basics of qualitative research. Sage publications. Pg. 15

⁷⁸ Guba, E. y Lincoln, Y. Handbook of qualitative research. Thousand oaks, Sage, 1994.

HALLAZGOS

3. SER DOCENTE UNIVERSITARIO UNA BÚSQUEDA DE SENTIDO

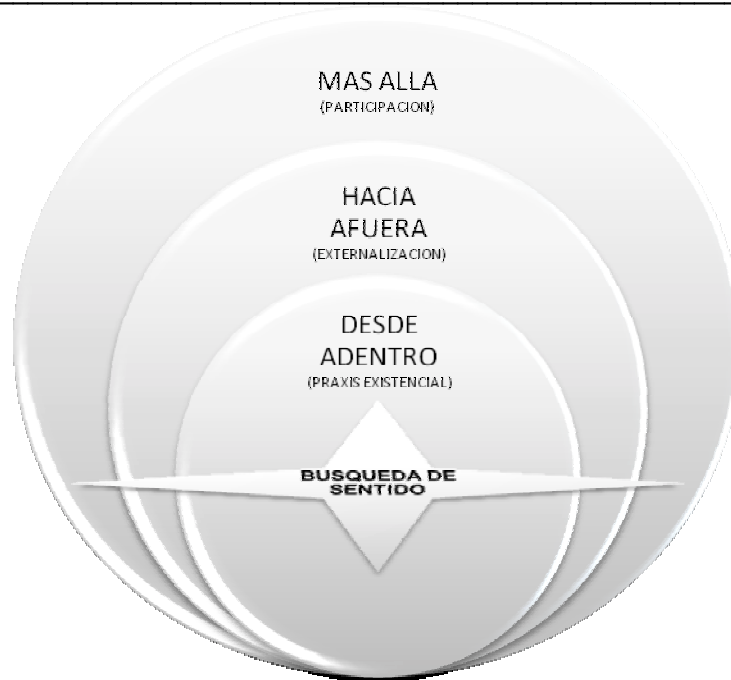


Ilustración 1. Esquema síntesis: Ser Docente Universitario

El presente informe no tiene pretensiones distintas a las de mostrar por medio de un ejercicio de investigación una posible comprensión de la realidad de ser docente universitario, no pretende sorprender en erudición, ni producir conocimientos nuevos en las temáticas abordadas, no es una investigación que se haya planteado para generar conocimiento nuevo empero si generar una descripción analítica del fenómeno. Este estudio es valido como un ejercicio investigativo propio del nivel académico e investigativo de maestrías en Colombia y que contando con algo fortuna en el análisis efectuado y que se presenta a continuación produzca información relevante para la temática.

Ser docente universitario de acuerdo a los datos recolectados y analizados de los docentes participantes en el estudio es una búsqueda de sentido. Los datos agrupados en códigos por relevancia, significación y frecuencia entregaron tres grandes perspectivas de análisis, una personal y netamente existencial interna del docente que he denominado *Desde Adentro*, otra de expansión, externalización e interacción que denomine *Hacia Afuera* y otra de orden social e institucional que llame *Universal Ciudadana*. Estos tres grandes campos de comprensión del ser docente poseen un rasgo esencial y concluyente: de parte del docente la

búsqueda de un sentido particular y general a la existencia propia y ajena, a la vida y a las demás cosas.

La búsqueda del sentido de la propia vida, de la vida y de un todo parcial es el sentido que mueve el quehacer ser de los docentes universitarios que alimentaron este estudio. La búsqueda de sentido es el elemento central que integra y explica las categorías inmersas en estos tres campos de comprensión del ser docente universitario.

La indagación arrojó siete categorías de análisis, las cuales sustentan formalmente el estudio, de igual manera dichas categorías validan y explican los tres campos de comprensión que he referenciado con las evidencias cualitativas en relatos y códigos que convalidan las categorías y el hallazgo final.

Metodológicamente la teoría fundamentada permite: primero que los testimonios y/o datos de la experiencia de los informantes una vez ya examinados, codificados, organizados, e integrados generen un sistema de relaciones conceptuales que consolidan una estructura analítica, y por consiguiente orienten pertinentemente al examinador hacia los conceptos, teorías y paradigmas que se deben adoptar y amparar sobre lo hallado. En el presente análisis los conceptos, teorías y paradigmas de soporte para la interpretación y comprensión sobre lo hallado tendrá la siguiente orientación:

Primero, bajo la base de considerar que “el hombre no es otra cosa que lo que el se hace” es decir el hombre se lanza al porvenir hacia una búsqueda consiente de autoconstrucción, el análisis que se presentara a continuación posee reflexiones de apoyo propias y afines al Existencialismo como movimiento filosófico en tanto que se citaran solo algunas ideas de algunos representantes del movimiento apoyando el anterior axioma y lo atinente a lo hallado en el estudio. Segundo, considerando que la existencia humana es a la lógica del mundo social con base a la experiencia diaria habrá consideraciones y reflexiones que convocan literatura del método fenomenológico. Tercero considerando que la realidad se configura dinámicamente dentro del sujeto a través de su experiencia del mundo y de su relación con la sociedad y que dentro de una cultura el significado es producido y reproducido a través de varias prácticas, fenómenos y actividades que sirven como sistemas de significación se tendrán reflexiones de apoyo del enfoque antropológico y lingüista estructuralista. Y por ultimo algunas reflexiones darán lugar a conceptos y nociones psicológicas y probablemente sociológicas y pedagógicas, empero se tendrán en cuenta solo aquellas que permitan y faciliten criteriosamente el análisis sin contrariar, desmentir, debilitar o desmeritar las consideraciones que estén en el orden existencialista, fenomenológico y estructuralista.

El muestreo teórico como el método del presente estudio para desarrollar teoría fundamentada no es antagónico pero tampoco conducente al método fenomenológico, alguna literatura de apoyo sobre los principios teóricos fenomenológicos que aporte al desarrollo del estudio no es condición de que se

este adoptando metodológicamente la fenomenológica, o que se este usando ambos métodos. Solamente es de apoyo a nivel conceptual para la interpretación de la realidad docente universitaria.

Viktor Frankl⁷⁹ afirma que el sentido existencial del ser humano es la búsqueda de su sentido. Así mismo la búsqueda del hombre del sentido de su vida constituye una fuerza primaria y no una racionalización secundaria de sus impulsos instintivos, por ello esta búsqueda es única y específica, puesto que es solo la persona misma quien ha de encontrarlo y desarrollarlo, a esto Frankl le llamó la voluntad de sentido, en el caso de los docentes universitarios esta voluntad de sentido, es decir el afán de encontrarle sentido y explicación a sus existencias y a la vida misma, es mas fuerte y evidente, e incluso en la mayor parte de los casos de los docentes indagados deja de ser solo una fuerza primaria para convertirse en una búsqueda mas estructurada, elaborada y hasta consciente.

El sentido nace en la propia existencia y se superpone a la existencia después como un fin, de hecho todo ser humano bajo esta hipótesis tiene un sentido que mueve su existencia, empero esta búsqueda de sentido no se supedita a una búsqueda interior o a la autorrealización por si misma del individuo como instrumento de sentido, a esta característica Frankl le llamo Autotrascendencia de la existencia⁸⁰, todo ser humano incluyendo los docentes universitarios tienen esta apuesta a la existencia, es una condición natural a todos.

La ciencia, el conocimiento y la formación de ciudadanos son dimensiones que encausan la docencia universitaria. El docente universitario es un ser humano en busca de su autorrealización y de dar sentido a su vida. El docente universitario se enfrenta entonces a una búsqueda de sentido dual: la propia y natural y otra universal hacia la ciencia, el conocimiento y la formación de ciudadanos. Debido a que la ciencia y el conocimiento son en si mismas la búsqueda de sentido de la vida y el mundo, a que la formación de ciudadanos implique orientar a otros en su propia búsqueda de sentido, generan una búsqueda de sentido alterna y dual que acompaña la búsqueda de sentido de sus propias existencias. Esto me motiva a señalar dos cauces paralelos, análogos que interactúan, se fusionan y conforman desde este ángulo de análisis un factor diferenciador y significativo de orden dual. Esta es una condición natural y universal al docente universitario, que es poco usual en otros quehaceres y gremios sociales.

La condición explícita y formal del docente universitario frente al desarrollo y descubrimiento del conocimiento, la ciencia, la formación de ciudadanos y su propia autorrealización hacen que esta búsqueda vital y existencial de sentido sea sublime por los fenómenos generales y particulares que implican la vida, por el conocimiento y por todo aquello que resuelva parcialmente su búsqueda existencial.

⁷⁹ Frankl, Viktor. (1946) El hombre en busca de sentido. Pag. 98. Ed. Paidós

⁸⁰ Ibíd. Pag. 133. "Ser hombre significa trascenderse a si mismo, la esencia de la existencia humana yace en su Autotrascendencia"

La búsqueda de sentido del docente universitario no es excluyente, ni especial, diferente o superior. Los elementos relevantes y diferenciadores de un docente universitario de otro ciudadano cuya profesión es otra a la docencia universitaria o de los docentes universitarios de otro cuerpo laboral son: el doble tono de su búsqueda de sentido la propia natural y la universal. Segundo su búsqueda como labor es reconocida institucional, laboral y socialmente, pues el carácter universal de la universidad en la que se desenvuelve y se desempeña conduce al docente universitario a desarrollar y a afinar “profesionalmente” y “laboralmente” su preguntas, sus respuestas, sus ideas, lo que construye, reconstruye y de construye, las razones, los argumentos, las proposiciones, sus estrategias educativas y modelos de explicación de la realidad. Tercero para el docente universitario su búsqueda de sentido es una praxis social a través del conocimiento que orienta y su enseñanza a otros con un mismo fin educativo. Por ultimo apersona su propia búsqueda de sentido en su labor y en su vida cotidiana, y es su cotidianidad docente un escenario universal de búsqueda de sentido constante haciendo de la docencia universitaria una *praxis existencial*⁸¹.

De acuerdo a Ignace Lepp⁸² de tradición existencialista es vocación del ser humano experimentar el ardiente deseo de realizar la autenticidad de su existencia y por lo tanto seguir su destino como anticiparlo. En la mayoría de los casos los docentes universitarios se anticiparon, aceptaron y eligieron la docencia universitaria como un sendero de posibilidades hacia su consolidación personal y profesional en su disciplina. Para Lepp la existencia del ser humano es su propia realidad y su esencia, en este sentido los docentes universitarios como ya lo afirma hacen praxis de su propia existencia al hacer de la razón y la reflexión un instrumento de navegación en su realidad y existencia docente y disciplinar. Los testimonios de los docentes confirman:

“En esto hay un deseo de vivir, de hacer las cosas con sentido para todos, para mi. Como persona siento que lo que hago en la universidad es parte de mi vida, y sigo en la búsqueda, una búsqueda que me orienta” (AUV),

Así mismo:

“He estado mucho tiempo en esto (la docencia universitaria) soy consciente de que fue mi elección y no me arrepiento, y hasta ahora continuo reflexionando la vida, algunas respuestas cierran algunas preguntas pero las grandes preguntas siguen ahí, ese es mi destino como hombre de vida”(AUV).

La experiencia no es estática, es estable en cuanto que alimenta la existencia permanentemente en la cotidianidad de la vida. La experiencia de ser docente universitario alimenta la existencia de quien lo es tal como se evidencia en los apartes citados de los relatos, empero la condición en si de ser docente

⁸¹ Conjunto de conceptos relacionados con el propósito de explicar el sentido de lo existencial en lo cotidiano de un individuo. La praxis existencial se manifiesta a través del sentido individual existencial inmerso en los actos, en las palabras, en las ideas, en los símbolos y hechos del individuo en particular.

⁸² Lepp, Ignace. (1963) La existencia autentica. Págs. 23 – 103 Ediciones Carlos Lohle

universitario no excluye la movilidad y dinámica del sentido y su búsqueda, pues todo ser humano tiene un sentido que hallar, encontrar, elaborar y reelaborar, pero este se manifiesta en la existencia heterogéneamente y cambia con las condiciones internas del individuo, con la realidad social y disciplinar apremiante en un determinado momento. La búsqueda de sentido es propia y arraigada de la existencia pero fuertemente dinámica y versátil.

Si, la búsqueda de sentido es propia a la condición humana y esta búsqueda y la necesidad de construir sentido como ya se expuso aumenta considerablemente en comparación y se estructura formalmente en los docentes universitarios, entonces propiamente lo que sostiene y regula este fenómeno particular a los docentes universitarios es: básicamente lo que los datos del estudio orientan y la respuesta mas sensata de acuerdo al análisis, es la responsabilidad social e institucional que poseen los docentes universitarios frente a la ciencia y su orientación⁸³, es decir frente a la vida y el universo en su comprensión y formación. Es así como los escenarios social, institucional y científico generan en el docente universitario una búsqueda exigente, formal y moral de sentido que aumenta su condición existencial de sentido.

En los docentes universitarios indagados se observa vestigios vivos y explícitos de una tendencia primaria y temprana en busca de sentido a su existencia:

“Desde que me recuerdo y sé he buscado la respuesta a muchas cosas, la cosa es que ahora quizá tengo mas preguntas sin resolver hoy que antes” (AUV),

De igual forma:

“Esto (la docencia universitaria) me ha permitido ver el mundo” (AIP),

En otro sentido:

“Quien soy... lo quise saber muchas veces, ahora se algo, no es fácil pensar en la vida” (AUV).

La magnificencia y complejidad de los conocimientos y explicaciones que alcanza y adquiere sobre la vida el docente universitario, genera en el docente un efecto redundante de comprensión del sentido sobre el sentido, una comprensión de la comprensión. Esta aparente redundancia es la oportunidad existencial que el docente universitario enfrenta en su escenario cotidiano, el docente disfruta esta metástasis de sentido, la vivencia como una experiencia trascendental, el saber de sentido lo convierte en filosofo y científico de si mismo y de su propia realidad, y se embarca en una intención narcisista de encontrar o construir un saber único y autentico, una búsqueda hacia lo irrepetible e impensado. La magia profunda e inadvertida, el intento infantil de conocer y arreglarlo todo, de tener una explicación en todo y para todo. En el docente universitario existe en un sistema de expresión y externalización y también un sentido que lo funda: La formación social de ciudadanos para la vida y la ciencia en otras palabras la significación del otro y en

⁸³ “La docencia universitaria me ha vuelto mas receptiva y mas consciente de que tengo que estudiar y adquirir nuevos conocimientos para los estudiantes.(OUC)

el otro. Es el espectro, el connato de la esencia existe el otro como parte de la existencia propia, el individuo se convierte a sujeto cuando es objeto del otro y el otro es objeto suyo. En este proceso de externalización y significación en el otro y la interacción resultante da lugar a la praxis, se da un segundo encuentro de sentido. Un primero *Desde Adentro* y un segundo *Hacia Afuera*.

La búsqueda de sentido en el docente universitario posee una perspectiva dual, su escenario praxiológico es dual. La metáfora del rizoma usada por Félix Guattari⁸⁴ en contraposición a la estructura arbórea ofrece una posibilidad de análisis válida en el presente caso donde se darían cuatro dimensiones de suprarelación⁸⁵. La metáfora explica un tránsito horizontal y vertical fusionado en el que el desarrollo y el ritmo es conexo, heterogéneo, particular, complejo, constante y reproducible⁸⁶. El ser docente universitario se configura en un cuadrangular dimensional en cuanto a la margen de sentido. En el siguiente diagrama se observa la configuración abstracta que arroja el tránsito de la búsqueda de sentido.

⁸⁴ Guattari, Félix. Psicoanalista y filósofo francés. Próximo a Jean Oury y a su hermano Fernand, trabajó durante toda su vida en la clínica de La Borde, centro destacado de la psicoterapia institucional. Siguió largo tiempo el seminario de Jacques Lacan, que fue su psicoanalista. Tomó distancias respecto al «lacanismo» a partir de su colaboración con Gilles Deleuze (es él el inventor del término «deterritorialización»). Militante de izquierda, Guattari ha sostenido numerosas causas de minorías en el contexto de la mundialización (apoyando a los palestinos en 1976, a los *obreristas* italianos en 1977, el proceso de re-democratización de Brasil a partir de 1979, etc.). http://es.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9lix_Guattari#Bibliograf.C3.ADa.

⁸⁵ Término que refiere una conexión dinámica, constructiva y compleja, acercándose al concepto de sistema y comunicación. El fin es dimensionar el sistema cuadrangular de perspectiva y escenario que planteo frente al sentido de ser docente universitario.

⁸⁶ Al referirse a los seis principios del paradigma rizomático.

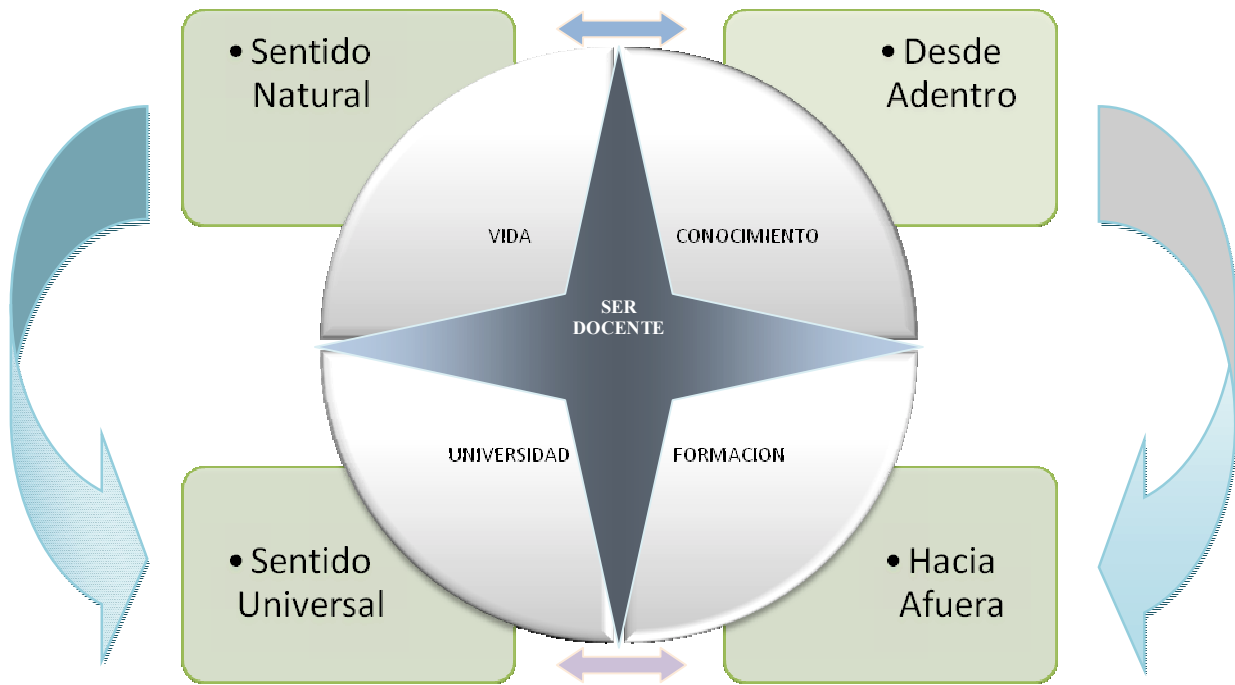


Ilustración 2. Matriz de integración de esquemas diagramáticos: Búsqueda de Sentido

4. DESDE ADENTRO, UNA PRAXIS EXISTENCIAL

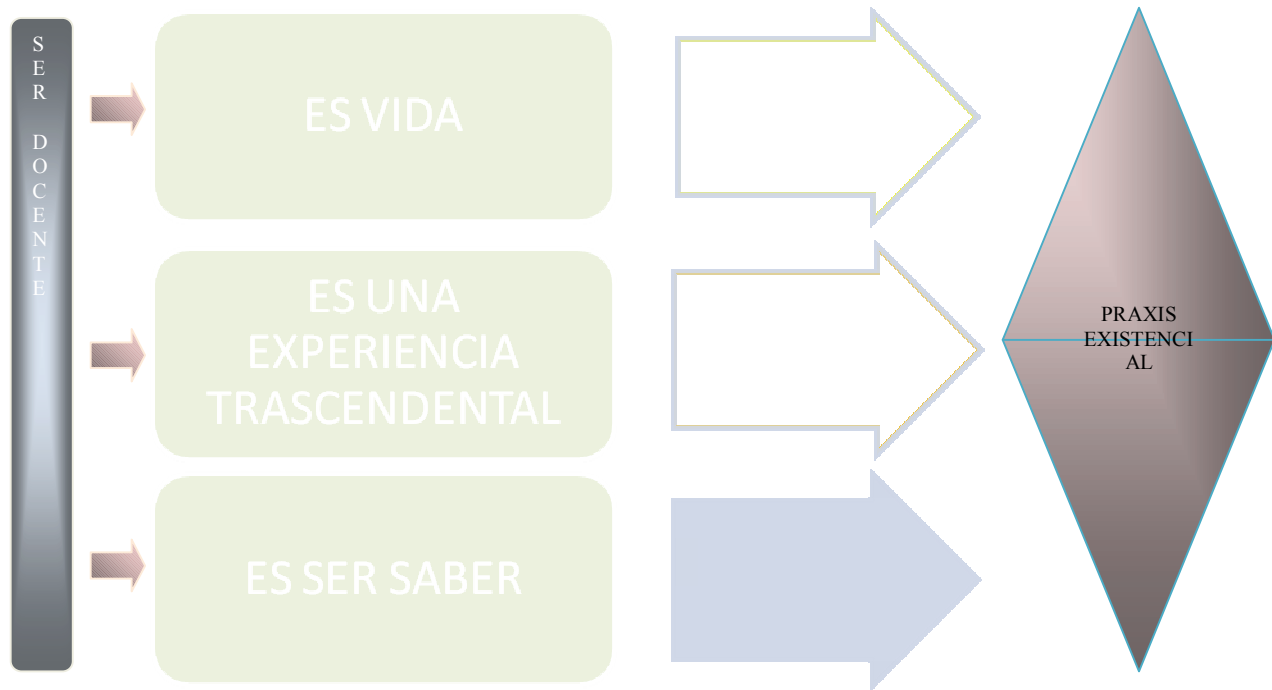


Ilustración 3. Esquema diagramático: Desde Adentro

Desde Adentro es la primera dimensión de análisis de las tres que plantea este marco analítico del ser docente universitario. En esta perspectiva se encontraron tres categorías: La docencia universitaria es vida, segundo la docencia universitaria es una experiencia trascendental y la tercera la docencia universitaria es ser saber. Estas tres categorías se sustentan en dos planos uno topográfico *Desde Adentro* y otro estructural *Praxis Existencial*. Topográfico ya que cumple como perspectiva y función del sujeto al objeto y se da interna y externamente en el docente; y estructural ya que funda y se realiza episteme y ontológicamente en el ser docente.

Para Kierkegaard en toda relación objeto y sujeto (individuo) existe una forma y estructura que da sentido a su conformación y conjugación. Afirma que el sujeto debe tomar conciencia de su existencia y esta necesidad personal se alcanza mediante una interiorización de la exterioridad.⁸⁷ La búsqueda de sentido en el docente universitario y en todo ser humano posee una natural resolución del ser y la existencia en primera instancia interiormente. En el docente universitario este

⁸⁷ Kierkegaard, Soren. Tratado de la desesperación. Pág. 33. En Restrepo B, Álvaro. (2004). Horas de existencialismo y otras horas. Pág. 36.

afán de ganar conciencia de su existencia es primeramente interior, por ello Desde Adentro como plano topográfico en la relación objeto y sujeto; y la internalización y externalización como escenarios del ser y la conciencia son nuestra primera medida de análisis. Posteriormente lo será la praxis existencial como estructura y dinámica del ser en la interiorización de la interioridad y la externalidad y la externalización de la interioridad.

4.1 La docencia universitaria es vida, es praxis existencial:

La cotidianidad universitaria, las aulas, los encuentros con el educando, los encuentros de saberes, la vida misma universitaria y todo lo que acarrea la docencia y el ser docente universitario en el diario y largo vivir se convierten en una unidad de símbolos, significados, imaginarios y códigos de vida para el docente universitario. Esta significación es lo puramente personal y única en cada docente inicialmente. La forma de vivir, las condiciones personales, las relaciones familiares y sociales en general se ven afectadas por la vida universitaria que construye y vive el docente. El mundo universitario ofrece al docente una cantidad considerable de exigencias, desempeños e incentivos sociales, científicos e institucionales que convierten la docencia universitaria en vida para el docente universitario, es una forma de vida, una forma de abarcar cotidianamente la existencia y la búsqueda de sentido.

4.1.1 La aventura de la esencia:

4.1.1.1 Un vehículo existencial:

Para Sartre⁸⁸ la existencia precede la esencia, la esencia es construcción, es la aventura, la docencia universitaria es un vehículo hacia la adquisición de sentido y la esencia misma. La existencia se realiza en juego recíproco de vivencias cuyo contenido depende de los factores cardinales: del destino en el sentido más alto y de la estructura psíquica de quien la vive.⁸⁹ Cuando el ser humano busca la esencia y el sentido se topa con su más simple naturaleza, vivir, y la esencia como substancia, como unidad primordial de la existencia y del ser es en el docente universitario su búsqueda natural y universal, generando sobre sí por medio de la docencia universitaria un vehículo de búsqueda, un vehículo existencial. La docencia universitaria es un vehículo existencial que fomenta la búsqueda de sentido.

La elección existencial no es un mero acto transitorio⁹⁰, esta concluye en un compromiso que se adquiere por lo general incondicionado, sujeto a la voluntad de deseo y de sentido. La docencia universitaria es elección, camino y vehículo hacia tiempos y espacios inciertos pero fundados en intenciones, propósitos y compromiso de ciencia, conocimiento, desarrollo, formación y vida. Ningún sujeto

⁸⁸ Sartre, Jean-Paul. (1946) El existencialismo es un humanismo.

⁸⁹ Spranger, Eduardo. (1935) Formas de vida, psicología y ética de la personalidad. Pág. 249 Revista de Occidente.

⁹⁰ Lepp, Ignace. (1963) La existencia auténtica. Págs. 121. Editores Carlos Lohle

posee certidumbre absoluta en alguna esfera de su vida, pues la existencia se desarrolla en incertidumbre, esta incertidumbre en el docente universitario como margen es motivo y moción que orienta la intención de resolución, tanto de la cotidianidad como de la existencia propia y externa.

Un vehículo existencial representado en la docencia universitaria. En el camino de la vida universitaria el docente no posee la certidumbre de su quehacer ser. Los individuos docentes universitarios hayan la oportunidad de encontrar desde su naturaleza interior la oportunidad de vivir la tensión certidumbre e incertidumbre, pese a esta tensión el Ser docente universitario es un vehículo existencial de tránsito y la docencia universitaria como técnica e instrumento de sentido del ser es una opción de vida válida hacia la autorrealización.

La docencia universitaria es una experiencia institucional y social, en el sujeto representa una significación práctica personal que excede al monto social e institucional, en la que se desarrolla la formalidad de sus intenciones así como la trascendencia de vivir. El docente universitario vive y esta en la vida co-dependiente entre su esencia y la constitución de la existencia. Los docentes dicen:

“Solo en la mirada de mi mismo me veo, ciego a luz de lo obvio soy luna entre tierra y sol. Cuando se y conozco, cuando me integro al objeto deseado explicando su naturaleza estoy usando mi existencia, me siento vivo” (AUV)

Sobre si mismo el docente universitario forja su simbología existencial participe de sus hechos docentes, de su técnica. La docencia como revela este relato es tecnología del ser, pues como método para hallar fuente de vida revierte en el sujeto y su experiencia caminos y alternativas reales y aprobadas por el sujeto, ser docente es vehículo existencial, es particularmente una forma de vivir que conduce a la esencia.

Si la docencia es un vehículo existencial de sentido, muchas otras labores o técnicas, lo son también. Es válido pensar entonces que la docencia universitaria es a la par otra actividad tecnológica en la cual la organización y la administración orientan el hacer y pensar institucional. También es claro que los docentes ven la docencia como una forma de vivir válida, reconocida y justificada socialmente, el docente se siente válido, reconocido y social. Es su carrera docente su esencia, entonces lo vital en el ser docente para el ser y la existencia del sujeto se ve ligado al cotidiano devenir.

La vida es irresolublemente progresiva, con tramos ascendentes y descendentes y vivir es dado pero antónimamente es ausentarse de lo dado y acabado, la vida como vivencia es recorrer, ser y estar en el camino incompleto, y este camino es de autonomía al ser, en la elección y en las decisiones sobre el vivir y el como reposa la forma de comprender y la estrategia de recorrido sobre el camino de la vida. El docente universitario ha decidido como estrategia de vida la docencia universitaria, la hace su vehículo de vida, su tránsito existencial.

Son muchas las mascararas que puede adoptar el vehículo existencial, una de ellas la presente a este estudio, la docencia universitaria, otras afines a profesiones, a hábitos, rutinas, empleos, experiencias, devociones etc. Así mismo son varias las manifestaciones del individuo en cuanto al vivir, Eduardo Spranger⁹¹ al referirse de los actos espirituales⁹² plantea cinco expresiones del yo que llamo círculos del yo: un yo biológico, un yo económico, un yo estético, un yo teórico y un yo esencial. Lo que interesa de este planteamiento es como diferencia estos cinco círculos del yo con los tipos de individualidad, los cuales según su teoría son seis: el hombre teórico, el hombre económico, el hombre estético, el hombre social, el hombre político, y el hombre religioso. Las formas de vida humana y los modos de vivir como instrumento existencial oscilan entre el conjunto y el armazón psíquico de la individualidad inmersos en el sujeto, esta lectura del yo y la individualidad de Spranger permite dimensionar no solo a las profesiones, labores, oficios y roles institucionales como instrumentos de la existencia y formas de contenido de interacción social, es también el significado y el valor que el individuo en un determinado momento deposita frente a estos vehículos como vínculos hacia el encuentro de sentido.

“La vida como docente universitario es una búsqueda incesante por buscar ese ser en conquistarse” (JUM)

La vida solo explica la vida⁹³ y es la vida de un docente la que explica su propia vida, como lo expresa el docente universitario por medio de la docencia universitaria busca conquistarse y así ser, esto es vehículo existencial y con formas de encrucijadas hacia la búsqueda de sentido entre lo que he denominado sentido natural y sentido universal,⁹⁴ es un movimiento de lo interno hacia lo externo con retorno fluido y consciente. La vida es la que entrega a la existencia docente desde la perspectiva propia e interna un valor adicional.

4.1.1.2 La cotidianidad como esencia:

La cotidianidad es la continuidad y el mantenimiento de lo social, es vehículo de la conciencia y plano terrenal de la existencia.⁹⁵ El docente universitario se percibe participe y fundante en su vida universitaria. Vive su vida y su cotidianidad laboral con lenguajes y significados proporcionales a una aventura de posibilidades e intenciones en busca de sentido. Lo cotidiano es la esencia puesto que en ello se plasma la mejor conectividad entre el sujeto, su esencia y lo social e institucional.

⁹¹ Spranger, Eduardo. (1935) Formas de vida, psicología y ética de la personalidad. Pág. 109 - 287 Revista de occidente.

⁹² Eduardo Spranger filosofo y pedagogo alemán quien abarca lo social desde la concepción espiritual del hombre, no es menester de este estudio adoptar la concepción de lo espiritual, sin embargo Spranger presenta con claridad el panorama existencial del hombre en cuanto al vínculo social y sus expresiones a través de las formas de vivir y de vida.

⁹³ Respecto a la frase del judío religioso alemán y pensador influyente en las éticas aplicadas Hans Jonas “Solo la vida puede conocer la vida” en este caso se considera entonces el símil “la vida solo explica la vida”

⁹⁴ Remitirse a pág. 58

⁹⁵ Leon, Emma. (1999). Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana. Pág. 66. Ed. Anthropos

“ En la universidad es donde paso la mayor parte del tiempo, es donde yo paso la mayor parte de mi vida, soy un producto de la universidad, hice mi pregrado, mi postgrado y actualmente trabajo acá, es mi mundo, mi segundo hogar, es aquí donde prácticamente vivo y bueno, mas que lo académico es donde tiene la gente que esta mas cerca, los compañeros, los estudiantes, a nivel profesional y personal, la universidad significa muchas cosas”(OUC)

En la cotidianidad laboral, en lo cotidiano personal social y cultural de la vida universitaria del docente, se da en el docente sentimientos de existencia valida, ellos se reafirman en el discurso de lo cotidiano como escenario existencial y de desarrollo. El docente vive su vida laboral universitaria con símbolos, códigos e imaginarios de libertad existencial y personal, esto se da gracias a que la universalidad propia de la universidad soporta construcciones e interacciones de sentido colectivo y personal, de sentido natural y existencial.

Lo cotidiano en si es sistema, en lo cotidiano se garantizan las condiciones de existencia de los miembros de una sociedad,⁹⁶por ende de una institución y del sistema que configura esa realidad social e institucional, sin embargo en términos de Agnes Heller⁹⁷ en el sujeto cotidiano coexiste de manera “muda” la percepción que tiene de si mismo y su inserción en contexto social que lo determina, careciendo de consciencia y objetivación racional de la experiencia. Convirtiéndose la cotidianeidad en una tendencia natural a la disgregación y a la separación del ser y de la esencia. Según esto la dinámica de la vida cotidiana es una anexión a la vida misma que urge de sentido, racionalización y expresión, de lo contrario el escenario cotidiano se convierte en una esfera de control de la experiencia y a trastienda del sujeto y su existencia. En el docente universitario común y en todos los indagados el sentido, la racionalización y la expresión son mecanismos y estrategias afines y comunes en su diario vivir haciendo de su ser y hacer categorías de reflexión y entonces su inserción al contexto social que lo determina es consciente y activa, convirtiendo la cotidianidad del docente en praxis transitando e interactuando con su ser y la esencia, con su existencia y a posteriori lo universal.

“En este momento soy una persona racional, lógica, consecuente con lo que pienso, lo que digo y mis emociones... Sueño con convertirme en una fuente, para aquel que necesite una pista o una idea, una reflexión... Poder entregarlo siempre, con mas producción cognitiva y siempre con la posibilidad de volver a la academia, de escribir, de hacerme sentir, de proponer ideas, de proponer temáticas, discusiones, de proponer nuevas cosas, proponer” (JUM) “La lucha diaria de un docente es estudiar, preparar clases, enfrentarse a situaciones diferentes en el aula de clase, situaciones que lo hacen repensar a uno sobre su quehacer docente” (DUM)

No cabe duda que el docente universitario es un ser humano en busca de sentido, de racionalización y de expresión sea oral o escrita, el anterior relato es común al discurso docente refiriendo a que la vida y sus componentes son meta de comprensión, y que el ser y la esencia en su búsqueda y construcción existencial son parte de la aventura de vivir y que la docencia universitaria como forma de

⁹⁶ Ibid. Pág. 26

⁹⁷ Heller, Agnes. (1985). Historia y vida cotidiana. Pág. 47

vida lo facilita y potencia, y en cuanto a la cotidianidad se convierte en la esencia del vivir docente como vehículo existencial que es la docencia universitaria.

En consecuencia el ser docente universitario es una aventura hacia la esencia en la cual la docencia misma es instrumento y vehículo del ser y la existencia hacia esa esencia que se hace viva y vida en la cotidianidad, en este sentido la docencia universitaria es vida, y los docentes lo corroboran no solo en el discurso, pues es de conocimiento público que muchas variadas y exitosas carreras de conocimiento de reconocidos hombres de ciencia y sociedad se forjaron inicialmente en la docencia universitaria.

4.1.2 Preguntarse por la vida:

De acuerdo a lo indagado en el pasado y en lo sucedido en algunas historias de vida de los docentes entrevistados es común y relevante encontrar un interés general a lo largo de sus vidas por conocer y explicar variados hechos y fenómenos tanto cotidianos como extraños que afectaban o influían en sus vidas. En muchos casos los docentes en su infancia y adolescencia fueron chicos y chicas obstinados por resolver diversos problemas, sin importar sus niveles de extroversión e introversión. También aportaron en estas indagaciones información acerca de la afinidad a actividades que dispensan organización y entrega como el aprendizaje de la interpretación de instrumentos de música, participación formal en actividades deportivas, desarrollo de técnicas para el dibujo, la pintura, y otras artes plásticas, también en artes escénicas, en otros casos se encontró un fuerte interés por el cuidado y conocimiento de animales, artefactos electrónicos, vida extraterrestre, por la justicia, la religión, el amor etc. En todos los casos que presentaron esta condición se presenta un patrón común coexistente en varias constantes: un enérgico interés por algo indeterminado, segundo experiencias gratificantes y significativas frente al objeto de interés con el cual se identificaba, tercero entrenamiento y adquisición de habilidades al elemento u objeto de interés, y por último evidencias de auto entrenamiento y auto aprendizaje.⁹⁸

La vida es un factor, es anécdota y al conferirle episteme y sentido se hace compleja la labor de comprenderla, sin embargo vivimos y esa es la vida, entonces la vida y nuestra condición humana frente a ella nos genera la necesidad y el deseo de comprenderla y controlarla por satisfacción y supervivencia. Por ello preguntarnos por la vida no es ajeno a nuestra existencia, a nuestro ser. Todo ser humano hace episteme (saber en si) y conciencia de su naturaleza viviente y existente, los grados de interés y especialización sobre la misma varían.

Preguntarse por la vida es un hecho individual, de esencia. El infante pregunta y requiere para su desarrollo dar solución a problemas y respuesta a las preguntas surgidas en su intercambio con los objetos, personas y consigo mismo como

⁹⁸ Sin ser producto de un análisis formal de las historias de vida de los docentes cuya acción no es el fin de este estudio, si es pertinente convocar de manera prudente la percepción sobre estas constantes a sus historias de vida para el análisis que se viene efectuando del ser docente universitario.

unidad participe del entorno. Uno de los descubrimientos de Freud fue el reconocer en el ser humano un temor primitivo hacia el conocimiento⁹⁹, el conocimiento de las propias emociones, impulsos, recuerdos, capacidades, potencialidades, e incluso del propio destino y al desarrollo personal. El miedo al conocimiento no solo es del orden interno también es a lo externo, sin necesidad de distinguir el uno del otro es claro que en el docente universitario hay evidencias de que este temor al conocimiento en cierta medida se ha sublimado y ha tomado un valor construccional en la persona, en este caso los docentes. En el niño se da una resistencia de partes, por un lado el interés a interiorizar el mundo externo por medio de preguntas, manipulación, contacto y vivencia de experiencias y por otro lado el miedo natural al conocimiento traducido en miedo a lo nuevo, a lo desconocido, a lo innovador, a todo aquello que en apariencia implique cambio o afección a la persona. En el caso de los docentes lo encontrado en los relatos respecto sus historias tempranas de vida se dio vínculo integral de ambos procesos frente a la disposición psicológica y afectiva hacia la búsqueda conocimiento que explicaran sus intereses personales.

En el docente esta característica y disposición psicológica y afectiva prematura hacia el conocimiento prevalece, madura y se formaliza social e institucionalmente. Su experticia obedece al interés translucido en el recorrido de su vida y que potencio y desarrollo con su formación profesional, lo que a la postre es su forma de vida. Desde adentro el docente continúa en su ejercicio diario y universitario haciendo preguntas y aunque estas son más elaboradas estructuralmente siguen siendo preguntas por la vida y todo su cuerpo de comprensión.

“Pienso en lo que hago, siempre es la pregunta, que es lo que estoy haciendo, porque lo estoy haciendo, siempre pensar en la trascendencia, pienso yo” (JUM)

Lo que se presento como un interés infantil, como una posibilidad de formación universitaria se torna la vida propia, común y cotidiana. En el acto de formar a otros desde adentro su innata tendencia a preguntarse por la vida se ve doblemente justificada, las respuestas a las preguntas por la vida en si como conocimiento que es y el formar a otro u otros en la pregunta y el conocimiento. Este hecho subyace y potencializa el interés del docente universitario por continuar preguntándose por la vida.

Preguntarse por la vida es una condición de la docencia universitaria, es propia al sujeto y hace ethos (punto de partida) al docente universitario. El docente universitario alecciona su andamio de saberes a partir del interés y de la actividad existencial y social de preguntarse por la vida. Los docentes universitarios seguirán la vida y a la vida de esta forma, incesantemente es por afinidad a la vida, el docente universitario es un forjador de vida al cuestionarla, investigarla y vivirla como tal, y la voluntad de sentido es irreversiblemente encausada en esta forma de hacer y ser.

⁹⁹ Maslow, Abraham. (1968) El hombre autorrealizado, hacia una psicología del ser. Pág. 97-98 Ed. Troquel.

“Desde niño no pensé en lo de ser profesor, menos de universidad, soñaba con ser científico, jugaba a serlo, siempre tuve como la inquietud del espacio, de dios, de la muerte y un poco de cosas, me intrigaban esas cosas, ahora no soy nada de eso ni se con claridad que es dios, la muerte y el espacio y todo eso. Simplemente ahora enseño lo que se y por saber me pagan, ahora las cosas que me interesan son de mi campo, pero eso de ser científico ya lo soy en parte y como que estoy mas cerca de responder lo que de niño me intrigaba” (JUM)

En el docente universitario existe una aceptación alrededor del valor de cuestionar, reflexionar, indagar y construir a partir de la pregunta, lo que es una practica propia a su naturaleza se ha convertido en un rito universitario y educativo reconocido y valorado tanto en el estudiante como en el docente que propicia interés sobre las preguntas y sus acertadas y motivadoras respuestas, de hecho preguntar es significado de interés, de comprensión, de participación, de refutación, y argumentación. En la pregunta se ha volcado un significado de relación entre conocimiento, vida y educación. Preguntarse por la vida es al lado de la búsqueda de la esencia como aventura el campus en el que la existencia del docente universitario se inicia hacia la praxis, la praxis existencial. La docencia universitaria es vida y el significado vital que empodera esta categoría es:

“Ser docente y la universidad es un despertar a la vida” (OUC), “Así como todos los días debo alimentarme, debo respirar, y así como debo pensar y como debo soñar, ser docente ya esta dentro de mi, yace en mi” (JUM)

Preguntar y preguntarse es un instrumento de vida desde el cual la vida docente forma y se forjan imaginarios y significados conscientes, interactivos y vivos a la luz de la existencia docente y los educandos.

4.2 Ser docente una experiencia trascendental:

Las recientes acusaciones institucionales, laborales y gubernamentales en el orden de lo salarial, la contratación, la normatividad, los recursos, la selección de estudiantes y el exceso de alumnos por aula, asuntos en políticas educativas y de desarrollo, la formación y capacitación docente entre otros, dejarían entrever primariamente que ser docente universitario no es una experiencia trascendental y que por el contrario este malestar expreso en algunos docentes universitarios y que va en aumento confirmaría la intrascendencia de esta experiencia.

Independiente del entendimiento y la estructura que esta problemática actual evidencia, existe desde adentro del docente universitario y en el orden de lo personal una elevada complacencia y una aceptación y reconocimiento por la docencia universitaria como un punto de partida y una facultad de progreso personal y de vida.

Hay una armonía prudencial entre lo que se es como docente universitario y lo que se hace como docente universitario, es un pórtico donde las partes de los lados confluyen positivamente. Los relatos señalan sincronía entre el deseo y la experiencia docente y universitaria, al igual que entre necesidad y experiencia docente y universitaria.

La información describe al docente en el plano de lo relevante respecto a su quehacer ser, sentimientos de satisfacción y plenitud, sensación de bienestar, de natural disposición al trabajo y a las actividades institucionales. Por ejemplo:

“la universidad ha sido la mejor experiencia” (OUC)

En general ser docente es una experiencia que acarrea goce y afecto, empero el goce, la satisfacción, el placer, el bienestar, el interés etc. No son en si mismas sinónimos de trascendencia y tampoco plataforma de ello, sin embargo son dos aspectos los que hacen que el docente universitario halle en su quehacer ser trascendencia a su experiencia y a su vida: primero la docencia universitaria como la pugna entre el placer que fecunda la docencia universitaria y la realidad,¹⁰⁰ como garante de un orden interior. Segundo la docencia universitaria como un proceso de autoconstrucción y de ascensión.

4.2.1 Entre el placer y la realidad, hacia un orden interior:

La ganancia y la satisfacción peculiar no es significado de experiencia cumbre tampoco lo es a lo ideal como diferencia en lo real. El sentimiento de completud, garante de una condición positiva frente a la esencia y al ser es un devenir continuo y llamativo en este cuerpo institucional como lo es la docencia universitaria. Transitoriamente el docente es fecundado en si mismo en el placer de encontrar parcialmente sentido de si y a las cosas por medio de la docencia universitaria, quizá es el imán de atracción natural entre lo que es vida hacia la vida misma. El placer de vivir, de encontrar y hondar en fenómenos o áreas de interés, gobernar la autonomía de la decisión frente al conocimiento que se desea conocer, es relevante para así empoderar su formación y la de otros. El docente ha hallado existencia y ser en su quehacer ser, se potencia como individuo y la continua aventura de la esencia hacia la vida en su cotidianidad universitaria son fuente de placer y un estado parcial de tranquilidad existencial y laboral. No muy cerca ni muy lejos, mejor en el punto cuando la armonía es mas visible surge lo ineludible, lo necesario a la razón y al hombre. Lo real como diferencia de lo imaginario, del deseo y la ensoñación de lo excelso.

La realidad docente universitaria evidenciada desde los docentes es: su conocimiento es inferior al rigor teórico de los fenómenos y al conocimiento de punta, segundo su formación es significado de un esfuerzo propio, bien intencionado y no instituyente a las necesidades curriculares institucionales, tercero la carrera docente universitaria no es fundamentalmente un camino sedoso y con plenitud de garantías, cuarto el conocimiento es una aproximación a la realidad y no es la realidad misma, por ende el docente no posee control frente a lo que sabe y a lo que forma con ese conocimiento parcial, quinto su realidad pedagógica y didáctica es incierta, sexto por el natural desarrollo generacional de los educandos, su diferencia generacional frente a estos y la arritmia entre el

¹⁰⁰ Realidad en cuanto a lo desconocido e ignoto para el docente y en cuanto al otro, al colega, al otro docente universitario que es considerado y reconocido como superior y sobresaliente.

avance social y el desarrollo pedagógico, séptimo el incremento de prioridades y ajustes financieros en decremento de los recursos y condiciones educativas y el origen de estas decisiones y normativas, octavo el escaso nivel de participación docente en producción de investigación y desarrollo social e institucional, noveno existen amplias diferencias entre docentes universitarios no solo en el nivel de formación disciplinar y pedagógico sino en las condiciones laborales e institucionales y decimo el docente secuencia los anteriores nueve factores a los malestares ya referenciados propios de la discursiva cotidiana docente encontrada en sus relatos y en su realidad universitaria.

La realidad docente es mucho mas amplia que esta descripción, por supuesto existen otras perspectivas de su estado mas amplias, las anteriores conducen a la realidad explorada y a una realidad del contexto del estudio. En el discurso de los docentes se enuncian cuestiones que afirman, por ejemplo acerca de la realidad educativa universitaria:

“Falta sensibilidad del gobierno sobre lo que realmente debe ser la universidad, cantidad y calidad es la falla, las calles se están llenando de profesionales de una forma desmesurada y la calidad de los procesos educativos decrece por la falta de recursos y el aumento de estudiantes sin el filtro académico pertinente para su selección” (OUC)

Respecto al sentimiento de inequidad, desigualdad y de diferenciación a los contrastes que hay y el imaginario colectivo de los docentes frente a ellos mismos:

“Creo que los profesores deberían ser mas estimulados, a veces se nota demasiado la diferencia entre profesores de planta que tienen menos horas que los profesores ocasionales y sin embargo tienen mejores salarios y condiciones en la universidad, creo que debería haber un balance mas equitativo entre los docentes” (OUC)

De igual manera veamos este relato acerca de la realidad del nivel de formación y de las condiciones en como ingresan algunas personas a la docencia universitaria por primera vez:

“Profesores ocasionales que los pusieron a dictar unas cátedras y las va a dictar por ganarse unos pesos, porque no tiene trabajo, porque lleva tiempo sin trabajar, y va lee un libro y lo trata de transmitir tal como esta, cuando se dan cuenta el choque que tiene porque realmente no esta ayudando al estudiante, todavía hay gente así en esas condiciones” (OUM)

Muchos apartados apuntan a la realidad planteada, la realidad de la docencia universitaria es variada y fuerte, el contexto docente gravita sobre lo incierto en muchos planos, este apartado de reconocimiento de esta realidad institucional y social es el lenguaje de sentido del docente universitario. De la satisfacción y el reconocimiento así mismo como fuente de sentido y de vida se pasa invariablemente a lo real, al espeso grumo de la otra parte de moneda de ser docente universitario. Y así como lo cotidiano es esencia también la cotidianidad es la realidad misma. Esta fuerza resultante entre lo esencial existencial de la docencia como vida y la realidad misma es el método que forja al interior del docente un orden, una sana ambivalencia que da lugar a un orden interior necesario para la vitalidad del ser y el devenir de la experiencia.

Entre esta pugna de fuerzas se da origen a una experiencia crítica que empieza a trascender la mera satisfacción o la mera angustia laboral, científica e institucional, se deja el plano primario de lo bueno y lo malo, de lo bello y lo feo, del placer y el displacer dando apertura a una experiencia con mayor sentido, con horizonte de trascendencia, donde la razón y lo constructivo orientan al ser y la existencia.

4.2.2 Trascender como proceso de autoconstrucción, la transformación.

“La docencia universitaria es escenario de autoconstrucción en el docente universitario” (DOUM)

El ser docente universitario es de hecho un instrumento constructivo y de razón no solo en la práctica universitaria, también en lo personal y social. La trascendencia de la experiencia docente radica en la elaboración de significados y estructuras de valor para la acción en procura de una construcción personal del individuo, del conocimiento y la vida, en lo cual como plataforma de ello la razón. La búsqueda de sentido es en sí una construcción hacia un encuentro indeterminado e incierto.

Ser docente es una experiencia trascendental al individuo, debido a las condiciones, exigencias y beneficios que presta, presenta y representa frente al sujeto. La docencia facilita al sujeto el encuentro con la vida, con el conocimiento, consigo mismo, potencia en el sujeto docente su propia búsqueda de sentido existencial, su búsqueda natural, permite trascender ese sentido personal y natural en la búsqueda de un sentido más amplio de un todo universal por medio de la comprensión y generación de conocimiento, le permite orientar a otros en su búsqueda y en aprendizajes esenciales y disciplinares para la vida, se convierte en sujeto reconocido y aceptado social e institucionalmente como parte fundamental en el desarrollo y transformación social. Los docentes así lo asumen y discriminan en su experiencia docente aspectos de trascendencia:

“La docencia me ha vuelto más receptiva, me ha concientizado de que debo prepararme, que debo adquirir nuevos conocimientos, me hecho pensar que el mundo no es solamente técnico sino que tengo que indagar, que tengo que investigar” (DUM)

Veamos un docente dándole un valor significativo a la parte humana del estudiante dejando entrever la trascendencia y el significado que posee la relación docente y estudiante:

“Un docente que ame su labor, que ame su trabajo, asume tareas de padre o madre, un buen docente no solo se dedica a lo académico, también se preocupa por la parte personal del estudiante” (DUM)

Un docente refiriéndose al valor y la trascendencia que tiene para la persona la docencia y la vida universitaria:

“La universidad es mi segunda casa, aquí llevo mucho tiempo, y la adoro, la amo, pero a veces me pongo a pensar el día de mañana cuando yo ya no este en la docencia o acá en la universidad, o me tanga que ir, la verdad me confundo, me da una nostalgia inmensa, además me da miedo a

quedarme sin trabajo, esta universidad es mi segunda casa porque aquí me he hecho laboral y académicamente” (DUM)

Otra trascendencia:

“La docencia es una profesión la cual uno debe amar para estar ejerciéndola” (DUM)

Seguidamente y en cada relato hay transparencias que comunican el valor trascendental de la docencia universitaria en las vidas de los docentes.

La vida es incertidumbre y la incertidumbre la energía del conocimiento y la razón en procura de conocer la vida misma. Cuando el docente en su morada juvenil acepta y se evoca hacia la incertidumbre (preguntarse por la vida) como principio de su autoconstrucción personal y social, esta abarcando desde el borde y luego al interior la realidad, empero la realidad no es interna o externa, la razón y la incertidumbre si lo son metódica y técnicamente. La trascendencia del docente como construcción tiene un propósito interior y personal propio al ser humano y la búsqueda natural de sentido, camino a la externalización.

El docente trasciende su cotidianidad, el placer y displacer, lo que aceptan y rechazan pasan al plano de lo informal o a la inconformidad asumida, su sentimiento y convicción de trascendencia frente a la experiencia docente no se ve afectada excepto en condiciones graves o extremas que atenten contra su integridad, independiente del conflicto o la adversidad que padezca, el docente reconoce la experiencia universitaria de ser docente como significativa, fundamental y enriquecedora:

“La docencia ha sido en mi un proceso de autoconstrucción” (DOUM), “El docente debe encontrarle sentido a esto que hace” (DUM)

El docente trasciende hacia su autoconstrucción personal, reconociéndose diferente y singular en su propio proceso existencial, social e institucional. Los docentes convierten su experiencia en aceptación a la diferencia aceptando la crítica como mecanismo regulador, esta condición genera una perspectiva de vínculo institucional y social. Así concibe su quehacer ser como un proceso de mejoramiento de empoderamiento personal y autónomo, esto es autoconstrucción.¹⁰¹

La autoconstrucción docente es el proceso constructivo en el cual el docente ejerce autónomamente su desarrollo orientándolo hacia un horizonte o búsqueda que puede ser indeterminado o determinado consciente o indefinido. En la autoconstrucción docente existe dinámica y sistema regulador, es el interés por el conocimiento y la razón por medio de la reflexión y crítica el sistema de orientación y regulación, la dinámica es la esencia constructiva del individuo y su búsqueda de sentido. En la autoconstrucción lo fundamental no es el fin en si mismo, lo

¹⁰¹ Proceso constructivo desde el cual el sujeto conduce su proyecto de vida y su proceso de crecimiento personal y experiencial.

imperante es que sea una construcción motivada y dirigida desde el individuo, con una autonomía racional y creadora, permitiendo el desarrollo de aspectos personales y en parte del entorno del individuo.

Una vez el docente reúne las anteriores condiciones planteadas se podrá afirmar que los docentes están en constante proceso de autoconstrucción, todo ser humano esta en un proceso de autorrealización constante¹⁰², todo docente no solo esta en proceso de autorrealización, también lo esta en un proceso de autoconstrucción. No es necesario confrontar ambas concepciones, ambas refieren a la construcción y realización personal del individuo, la diferencia que importa señalar de acuerdo a lo encontrado en este estudio radica en que con docentes universitarios se manifiesta claramente un proceso personal y constructivo no tanto de realización frente a lo personal, la vida y el conocimiento desde su quehacer ser .

La autoconstrucción como proceso existente en el docente formaliza la experiencia de ser docente como una oportunidad de trascendencia al individuo que lo es. Esta trascendencia forjándose desde la autoconstrucción del individuo docente da lugar a la transformación. El docente universitario es un sujeto en constante transformación y de transformación, tanto la autoconstrucción como la cotidianidad docente, como realidad y contexto son fuente constante de variaciones en el docente, es transformación solo en la medida que se ha interiorizado el ejercicio de la crítica y la reflexión del conocimiento, de la vida y de la experiencia misma hacia el desarrollo institucional y social.

El individuo por medio de la docencia universitaria como experiencia trascendental que es se transforma ascendiendo permanentemente en conocimientos, experiencias, técnicas, estrategias y comprensiones. Su deber actualizador frente a la realidad disciplinar, pedagógica y social es una condición constante, sumado a su proceso de autoconstrucción y todo lo que esto implica, y las exigencias institucionales administrativas y laborales convierten al docente en un sujeto objeto de transformación y transformador confiriéndolo como unidad de transformación institucional y social:

“Ser docente implica una adecuada preparación, evitar al máximo la improvisación, tener un adecuado conocimiento o certeza respecto al conocimiento, implica la responsabilidad de saber y estar actualizado” (DOUM), *“Siempre pensar en la trascendencia, pienso yo”* (JUM), *“He conocido muchas personas, muchas formas de pensar, entonces cada vez que escucho a alguien me enseña algo, y ese enseñar lo estoy articulando, pues todo lo tomo como beneficio involuntario, esas cosas me dicen...ténes que ser mejor”* (JUM)

4.3 Ser docente, ser saber:

Ser docente universitario es vida, fue la primera categoría (fenómeno) analizada de las que arrojó y se encontró en el estudio, la segunda analizada fue ser docente universitario es una experiencia trascendental, la que se acabo de

¹⁰² Maslow, Abraham. (1968). El hombre autorrealizado, hacia una psicología del ser. Pag. 20. Ed. Troquel.

abarcar y ahora el turno es para la tercera categoría: ser docente universitario es ser saber.

Para efectos del análisis saber es sinónimo de conocer, también es claro diferenciar praxiológica y epistemológicamente ser saber de saber ser, dos acepciones absorta y absolutamente diferentes de hecho saber ser es una tecnología del ser, contrariamente ser saber es ontología del saber en el individuo. Ser es al individuo docente el perenne institucional y social, se es docente, ahora en este sentido ser saber es símil de sentido de ser docente. Ser saber es la confluencia interior del individuo por la cual el sujeto es de acuerdo a lo que sabe, conoce y domina, por ejemplo ser docente en matemáticas, ser docente en investigación, en salud, en lenguaje, etc. Cualquiera fuese la denominación, área, disciplina, o campo de conocimiento, el docente se convalida en su saber específico y disciplinar.

Ser saber es la suma integral entre: ser disciplinar, y desempeñarse apropiadamente en el conocimiento de esa disciplina. Por ende el ser saber no es exclusivo al docente universitario. Empero todo docente universitario esta en el deber disciplinar, institucional y social de ser saber.

Ser lo que se sabe y conoce es propio a la actividad docente, producto de un reconocimiento y selección de lo que un individuo sabe de acuerdo a la formación, la experiencia y desempeño efectuado. Una gama amplia de posibilidades y constituciones se puedan dar en la docencia universitaria y en un cuerpo docente, la variabilidad y diversidad es tanta que dos docentes de una misma cátedra, de un mismo programa, de una misma institución no necesariamente deben tener un mismo perfil profesional, disciplinar y formativo. La prevalencia esta sujeta al conocimiento alcanzado y desplegado por el docente. En si ser saber es una condición personal, particular y de autonomía al sujeto, su elección y atracción frente al conocimiento. Ser saber es la respuesta y también el producto de una historia de vida personal y un historial educativo, de una autoconstrucción que se inicio como plataforma condicional en los primeros ciclos escolares y de vida y que se afianzo y desarrollo a lo largo de la historia de vida educativa y de vida del docente.

El docente universitario es reconocido como un ser con buenas capacidades intelectuales, así mismo como una persona con capacidades suficientes para el desarrollo:

“Ser estudiante del área en que uno trabaja” (OUN)

Igualmente:

“Hay que estudiar continuamente, estar indagando, mirar desde todo punto de vista los conceptos, los marcos teóricos de todas las disciplinas, y que nuevo conocimiento esta saliendo” (DUM)

El docente formaliza su saber y conocimiento en la vida universitaria, el hoy del docente universitario exige una variedad de tareas y responsabilidades que no son exclusivas a la enseñanza y al trabajo de aula con el estudiante, sin embargo independiente del espacio, tarea o exigencia institucional existe una constante en todas ellas, es el saber. Por ello desde adentro del docente su saber le da sentido a su experiencia personal, institucional, social y universal. Ser saber es la determinación del individuo es garantía de praxis, pues se relaciona en el saber el sentido humano y natural del individuo, la practica docente y su sentido institucional y social.

Ser saber se descompone en tres ángulos de margen, los que se encontraron en el estudio: primero saber la vida, este un ángulo que filtra conocimiento entre el sujeto como persona e individuo en búsqueda de sentido y la vida como tal en circuiación del sujeto en el mundo de las cosas, segundo saber como labor, este ángulo apunta a la caracterización del sujeto sobre su realidad laboral, desde su perspectiva el significado de su saber como labor y tercero el elemento constructivo dentro del proceso de autoconstrucción del individuo empero desde su saber específico.

4.3.1 Saber la vida:

Para Max Scheler¹⁰³ el saber de la estructura esencial es aquel que refiere al saber de la vida como el qué de las cosas.

“Soy una persona que tiene sentimientos, emociones, angustias, miedos pero que también esta en procura de todos los días cualificarse, ser mejor y saber mas, intentar siempre hacer de pequeñas grandes cosas” (JUM)

Dar sentido y extensión a la vida propia y a la externa, el deseo y necesidad de preguntarse por la vida y la esencia, de vivir socialmente, de autoconstruirse como individuo, de formar para la vida y el desarrollo de personas, de responder a las necesidades y problemáticas del hoy y del mañana, requiere emprender una exigente empresa hacia la obtención, construcción y generación de explicaciones y conocimientos de la vida. El docente universitario es consciente de que no solo debe ser portador y formador de conocimientos técnicos y disciplinares, lo es también de la necesidad de poseer, generar y participar en suprapuestas, proyectos y procesos que permitan: solucionar problemas integralmente, formar para la vida y el desarrollo, producir conocimiento significativo, crear posibilidades institucionales y sociales de transformación, conocer la vida, fomentar practicas para la vida, la equidad social y el desarrollo sostenible.¹⁰⁴

Ser saber es saber la vida en sus expresiones y dimensiones, inagotable e interminable pero afectiva tarea, empero se evidencia en los relatos y en la

¹⁰³ Scheler, Max. (2003) Gramática de los sentimientos, lo emocional como fundamento de la ética. Editorial critica. Barcelona.

¹⁰⁴ Perentorio social. Desarrollo sostenible es: satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades.

realidad institucional de los docentes una tendencia a dar sentido a lo que se sabe disciplinariamente si se posee una lectura de contexto de la vida misma y la disciplina y no por separado. Desde la perspectiva disciplinar el docente se acerca a la comprensión de algunos fenómenos en particular, así mismo emprende la obra de articular su conocimiento disciplinar en un formato global reconocible para él y transversal a la luz del concomitamiento, la ciencia, el arte, la política, la educación, la justicia etc.

Saber de la vida, es acto de sentido, de este conocimiento sobre la vida hecho saber el docente se asegura y le proporciona aun mas valor y validez a su conocimiento disciplinar y específico que es objeto de formación a otros. El docente es un lecho de incertidumbre, su especial interés por la vida se materializa y se concreta en parte al obtener comprensión sobre los aspectos que indaga, este sentimiento especial y particular al docente universitario de conocer el panorama de la vida y su vida le proporciona a su condición de ser docente el sentido y el encuentro parcial a su búsqueda de sentido. Si la voluntad de sentido es mayor en el docente universitario como ya se analizó y eso lo caracteriza y del análisis surgió el concepto de ser saber, entonces la docencia universitaria no solo es una práctica o profesión de sentido como lo son todas las disciplinas, áreas de conocimiento etc., sino que la docencia universitaria también es la profesión del sentido debido a que quienes la ejercen son los mismos docentes universitarios¹⁰⁵.

El docente universitario no es un individuo subordinado al saber, el docente es en su esencia saber, empero su naturaleza indagadora y de incertidumbre y su alto interés de sentido si lo hacen subordinado de si mismo. Por lo tanto tampoco el docente es mero contenido intelectual, o un ser que se contrapone al mundo emocional y de la ensoñación. No el docente es presa de si mismo en su búsqueda interior y exterior, si es que esto se puede diferenciar realmente, el docente extiende su búsqueda a otras prácticas instrumentales diferentes a la docencia universitaria. En la mayoría de los casos estudiados en este estudio de docentes se reveló una atracción unilateral constitutiva por sus disciplinas base, de formación pregrado. Esto obedece a que en esta zona radican todas sus posibilidades de marcar diferencia, así mismo es el capítulo vivencial de refugio (siempre habrá un pasado mejor y es la formación de pregrado universitaria el mejor de todos) su formación de base es su resguardo, su pasquín de aseguramiento frente a la adversidad y competencia externa y es natural que el docente halle en su saber y conocimiento disciplinar la estructura base que no solo lo acapara y protege, sino que además fomenta su espíritu intelectual.

Penetrar íntegramente la realidad docente y su ser como tal no es menester exclusivo de un estudio en particular, quizá un ribete disciplinar o focal podría sin duda alguna. Muy cierto es que los docentes son social y culturalmente apelativo de saber y conocimiento enseñable, así mismo el carácter legible de su obrar

¹⁰⁵ Práctica o profesión de sentido y práctica o profesión del sentido. En el primer caso se refiere a una práctica que posee sentido, en el segundo caso a una práctica cuyo sentido es el sentido mismo (la docencia universitaria)

universitario lo convierte exclusivamente en un ser de saber inmerso en el saber de la vida.

Ser saber la vida es para los docentes indagados un intento de la lectura de contexto de si mismo:

“Todos somos seres inacabados que estamos en proceso de mejoramiento, me preocupo por la parte humana en las experiencias individuales y trato de apoyar como inacabados que somos” (DUM)

También es la lectura disciplinar como determinante y parte de un todo, en contra de la postura disciplinar como el todo desde donde se lee la vida:

“Hay que relacionar el conocimiento con la realidad del mundo, cierto es no olvidarse de donde venimos, quienes somos y que función tenemos en este medio, yo como educador tengo compromiso social en formar hombres para la sociedad, para la comunidad, desafortunadamente la enseñanza del conocimiento específico ha dejado de lado todo esto” (DOUM)

Lo es también ver el conocimiento como parte de la vida y no la vida como parte del conocimiento:

“Cualquier cosa que uno conozca es la vida” (OUN)

4.3.2 Conocimiento y saber como una acción:

“Al docente le pagan por saber, por estudiar” (AUV)

Otro concepto de fundamento al ser saber es conocimiento y saber como acción. Esto es el ámbito, las condiciones, el contexto institucional en el que el docente universitario es persona y funcionario del saber y conocimiento. El saber como acción - labor condiciona al docente a regularse y procurar un estado balanceado entre su autonomía como titular de un área, cátedra o proyecto y el beneficio institucional y educativo.

En el saber como labor la investidura docente es agente y parte de una organización y jerarquía institucional, su marco de acciones esta reglamentado y sus beneficios y prestaciones son acorde a escalas salariales por lo general predeterminadas. El marco de la acción docente esta sujeta a una organización curricular y educativa que responde por lo general a los proyectos que subyacen a un proyecto macro universitario llamado P.E.I. El docente es a esta realidad parte y pieza de engranaje. Además de ello su investidura acarrea un fuerte compromiso en muchos frentes de trabajo hacia el progreso y desarrollo institucional.

Ser saber es labor puesto que vincula al docente y su saber formal e institucionalmente. Los docentes universitarios desde adentro, desde su perspectiva se perciben al interior de sus labores expuestos a una variedad de condicionantes como ya se ha expuesto. Lo fundante del concepto saber como una labor radica en el hecho de que los saberes y conocimientos son reconocidos

institucional, social y culturalmente. A mayor saber, conocimiento y dominio de técnicas o estrategias la oportunidad institucional y formal de convertirse un individuo en docente o de ascender en la carrera docente es mayor. Este reconocimiento social, cultural e institucional oferta confianza, seguridad y oportunidad al docente de co-existir en su práctica docente institucional con su búsqueda natural, humana y personal de sentido. Esta libertad de desarrollo además genera en el docente universitario bienestar psicológico y emocional. La condición de sentirse productivo socialmente reproduce y desencadena sentimientos compensatorios de equilibrio y control y un significado de estabilidad en lo personal.

Saber es una labor tan antiquísima como el amor y el afán por el conocimiento y la educación misma, básicamente en nuestro contexto ser docente universitario entrega un elemento mas de valor ya que ofrece respeto y reconocimiento socialmente y en cierta medida ofrece muchas mas garantías de asenso en la carrera administrativa universitaria ofertada a los docentes.

El saber es en su origen una actividad racional, en lo cual prevalecen estructuras cognitivas y de pensamiento, teoréticas. La persona y el ser saber es un agente del saber, el docente universitario es un agente de sentido por consiguiente en el saber, empero al interior institucional este saber se transforma en acción, entonces saber es una acción que deriva en actividad, esta actividad es la practica docente. Institucionalmente la interioridad del docente y sus imaginarios se convierten en hechos, en discursos, en enseñanzas, en hechos educativos, en desempeño.

Para el docente universitario existe una plataforma de doble superficie, tanto de beneficio como de sacrificio. Hacer acto lo sabido, lo conocido es al sujeto posibilidad de expresión, participación y construcción, sin duda es beneficio al docente y al demandante de la acción, sea el estudiante, el colega o la misma institución. El otro lado es tangencial a su propósito, con base en esta actividad educativa, con base en este saber que se torna acción el docente es medido y controlado, se examina su desempeño institucional. Su labor como tal es tangencial a su propósito en cuanto a que en lo laboral cotidiano el transito del saber y el conocimiento docente hacia la realidad y posteriormente a la actividad institucional es un transito complejo puesto que requiere de creatividad y conocimiento, formación y capacidad. Traer el propio conocimiento a la actividad institucional requiere de conocimiento. Pedagogía, discurso, método, argumentación, crítica, reflexión, competencia pedagógica y universitaria.

4.3.3 El pensamiento sublime que el docente busca construir:

Saber vs. Pensar. El saber es un instrumento de contenido, es técnico en esencia, y es la expresión instrumental del conocimiento, saber es procedimientos, con base en estas tecnologías se da lugar en parte a solución de problemas, a la búsqueda de alternativas.

Pensar y pensamiento trascienden el elemento técnico y práctico, cognitiva y estructuralmente, son epistemología en el sujeto¹⁰⁶, pensar trasciende el saber, puesto que este es propositivo y creacional, saber es respondiente y determinante, la trascendencia estriba en que por medio del pensar se construye saber, el sujeto docente se alimenta en parte del pensamiento para su autoconstrucción y búsqueda de sentido. El pensar como concepto es saber sublime, en la realidad docente se presentan dos aspectos, uno de identidad y otro existencial, el primero arguye la búsqueda una sentido racional de la vida y de su existencia, en lo cual el individuo busca un encuentro de sentido racional original a él mismo, como autoconstrucción es construcción de identidad por medio del saber, el conocimiento y el pensamiento, es la contraseña propositiva del individuo. Segundo pensar es de rigor existencial, lo existencial es el individuo en la vida y la reflexión sobre esta y si mismo orienta y crea individuo.

4.3.3.1 El yo filósofo, el yo científico, obteniendo la única respuesta:

El docente universitario es espejo de sus sueños, de sus imágenes significantes, cuan docente es, cuan soñador es. Buscar es natural al docente universitario, incertidumbre su transparencia, saber su instrumento, pensamiento su traductor, procesador y lente de la realidad, la vida su búsqueda. Ser docente universitario también es una construcción de identidad, la carrera docente universitaria es larga e inacabada, es pilar institucional, así un individuo no tenga carga académica sigue siendo docente universitario, quizá el individuo retirado, desertor, ex docente, este por fuera por cuestiones de incompetencia o dificultades físicas de cansancio mental o institucional, o de edad o enfermedad, o simplemente porque ha obtenido la pensión laboral. La búsqueda de identidad es propia a la docencia universitaria ya que confluyen entre si varias vertientes. La inicial su natural búsqueda de sentido, la segunda su voluntad de sentido es fuerte, tercero la docencia es instrumento y plataforma de desarrollo de las dos anteriores y de la autoconstrucción del individuo, cuarto el conocimiento y el saber son para la comprensión de la vida así mismo se requiere competencia pedagógica y universitaria para ello, quinto se evalúa el desempeño de la competencia.

Como proceso de generación de identidad, el docente desde su individualidad como persona en autoconstrucción, como sujeto disciplinar en desarrollo y actualización, como profesional de sentido de la vida y la ciencia, genera sobre si un rasgo único, una identidad personal, profesional e institucional sin prescripción alguna, su búsqueda se orienta hacia su autoconstrucción como individuo y hacia su constitución de identidad.

El docente universitario es propositivo sobre su existencia, la docencia universitaria se lo faculta racional y socialmente. El docente bajo esta autonomía y agente de su identidad es un entusiasta de ideales, de absolutos, de conocimiento y la vida, de la realidad y lo desconocido. Entusiasta, en este panorama el docente universitario deposita bajo la estructura que subyace su autoconstrucción y

¹⁰⁶ Piaget, Jean. (1950) Introducción a la epistemología genética. Ediciones paidós.

constitución de identidad un sentimiento arcaico pero vigente en toda existencia humana. Obtener, construir algo inédito, único y particular, no antes ni en ese espacio o lugar dado, encontrado o realizado.

En el docente universitario esta característica de innovación es alta, el entorno competitivo al interior de las instituciones universitarias es muy fuerte, las llamadas comunidades académicas se rigen bajo el prisma de la productividad y el fortalecimiento por medio de producciones y construcciones innovadoras para las instituciones, el conocimiento y la sociedad en general. El docente se ve forzado y a la vez motivado a obtener y/o proponer, construir innovaciones técnicas, metodológicas, teóricas, ideológicas etc.

“Ser profesor universitario de matemáticas implica necesariamente ser investigador de matemáticas” (OUN)

En el anterior caso el docente ve la necesidad explícita de vincular la investigación al quehacer ser docente, esto da clara advertencia de la exigencia actual y a la vez del interés por llegar a este.

Al interior del docente se encuentra una función simbólica manifiesta tipificada en su quehacer ser docente, es el rol, es el ser filósofo, como un yo filósofo, es el ser científico como el yo científico. El yo filósofo es un rol imaginario que el docente escuetamente en su cotidiano devenir personifica consciente o inconscientemente. Sus preguntas por la vida, por la naturaleza de su existencia y por el sentido de vida y la vida, por el sentido del sentido, son cosas comunes a la mayoría de los docentes universitarios. Al interior de la universidad el docente y al interior de su existencia el docente personifica imaginariamente su propio rol filósofo, el imaginario de sabio se camufla en los espacios del aula, de las salas de profesores, etc. De hecho es tan contundente este imaginario que a la luz de muchos educandos muchos de sus profesores son considerados como sabios. Este ingrediente de sabiduría detrás del símbolo e imaginario docente es encubierto al discurso docente. Así mismo su interés innovador cumple con esta evidencia, pues el filósofo y el sabio son simbólicamente representaciones de innovación, creación, construcción, pensamiento, sabiduría, resolución de problemas. Filosofía y el yo no son precisamente un presumido intento de comprensión para este caso, el yo filósofo es el centrismo reflexivo del sujeto sobre la vida, su vida y demás. El docente universitario encuentra justo y justifica muchas de las partidas y contrapartidas de su vida docente, personal, social y disciplinar por medio de la reflexión. Hila su ser saber, su autoconstrucción, su identidad y forja sobre si su propia filosofía de vida, de ciencia, de universidad, etc. Filosofía y ciencia son de hecho sistemas de comprensión y construcción de vida. haciendo el símil el docente a pequeña escala es un microsistema en busca de la comprensión y construcción de la vida, así el docente es filósofo y científico representativamente. En el docente aparte de reflejarse el imaginario rol filosófico se trasluce otro rol muy semejante, o quizá sea la misma manifestación, empero el yo científico es al docente su propia manifestación primaria de sentido e incertidumbre, el rol científico y el rol filósofo son búsqueda de identidad,

autoconstrucción y sentido. En cada docente habita un filósofo y un científico, o algo que encarna a ambos, quizá uno conjunto y otras versiones como el yo artista, religioso, por ejemplo podría encontrarse.

Yo filósofo, yo científico, obteniendo la única respuesta es el concepto que explica en el docente universitario: su interés personificado por innovar y distinguirse a través del producto de estas innovaciones, su afán competitivo de dar respuesta a las exigencias institucionales y sociales, además de la personificación filosófica y científica que incorpora en sus significados de ser docente y los significados culturales y sociales depositados sobre su quehacer ser.

4.3.3.2 Crisis creativa:

Entre lo individual y el otro, entre saber, pensar y actuar, desde afuera hacia adentro y viceversa como forma experiencial, y búsqueda y encuentro son: Crisis. Cuatro aplicaciones transversales al sujeto y al docente universitario. La crisis existencial es permanente al docente universitario en esta cuadra docente. El espacio y tiempo es en si una representación crítica a esta cuadra docente, pues la existencia no es fija, el ser es polivalente, lo dado es que no hay nada dado perennemente, solo pasajes parciales existentes. Lo creacional es en principio caos y es a la existencia puesto que esta es caos, la existencia es disentida, el caos lo es. El ser y la existencia en si mismo es creacional, empero es crítica y caótica, del caos y la crisis surge lo creacional como creativo.

La crisis creativa existencial en el docente universitario es desafío y exacción entre saber, pensamiento, competencia, esfuerzo, incertidumbre, autoconstrucción de sentido, y por sobre todo consolidación de identidad como individuo de ciencia y de conocimiento. De esta manera la crisis del ser docente representada en la constitución de identidad, pero fundada polivalentemente en múltiples factores crea en el docente universitario rasgos creacionales hacia el punto sublime, en pro del encuentro inédito, hacia la construcción de una perspectiva autentica de la realidad, de la vida y su existencia, conformando al ser en la esfera del saber como instrumento existencial, constituido el ser saber en el docente.

A la pregunta, de que ha sido lo más gratificante de ser profesor universitario:

“Para mi, una de las cosas gratificantes de ser profesor universitario ha sido encontrarle sentido a mi profesión” (OUN)

Este es un encuentro sublime, es la construcción inédita, no enseñable, ni establecida, el sentido que el docente le hallo a su profesión siendo docente universitario fue producto de la tensión saber, pensamiento, competencia, esfuerzo, incertidumbre, autoconstrucción de sentido, constitución de identidad. Cuando el docente constituye su propia perspectiva de sentido disciplinar y de la vida desde la docencia universitaria como vehículo de autoconstrucción da origen y constitución al ser saber como parte al sujeto de su praxis existencial.

La crisis creativa del docente es la oportunidad y la afirmación vivencial en la que el individuo contrasta a su existencia su necesidad de pensar, pensar como estribor creativo, hacia una identidad como parte de la autoconstrucción y encuentro de sentido. Este es el peldaño del sujeto, donde lo interno vuelve a lo interno, donde lo que hay desde adentro, reconstruye al individuo. La praxis existencial, es meramente del individuo, de su vida, el docente halla camino y forma a su existencia, el docente como ser del saber se consolida a si mismo y se identifica como ser desde la docencia universitaria.

5 HACIA AFUERA, EXPRESAR Y SIGNIFICAR, LA EXTERNALIZACIÓN DEL DOCENTE COMO AGENTE DE SENTIDO

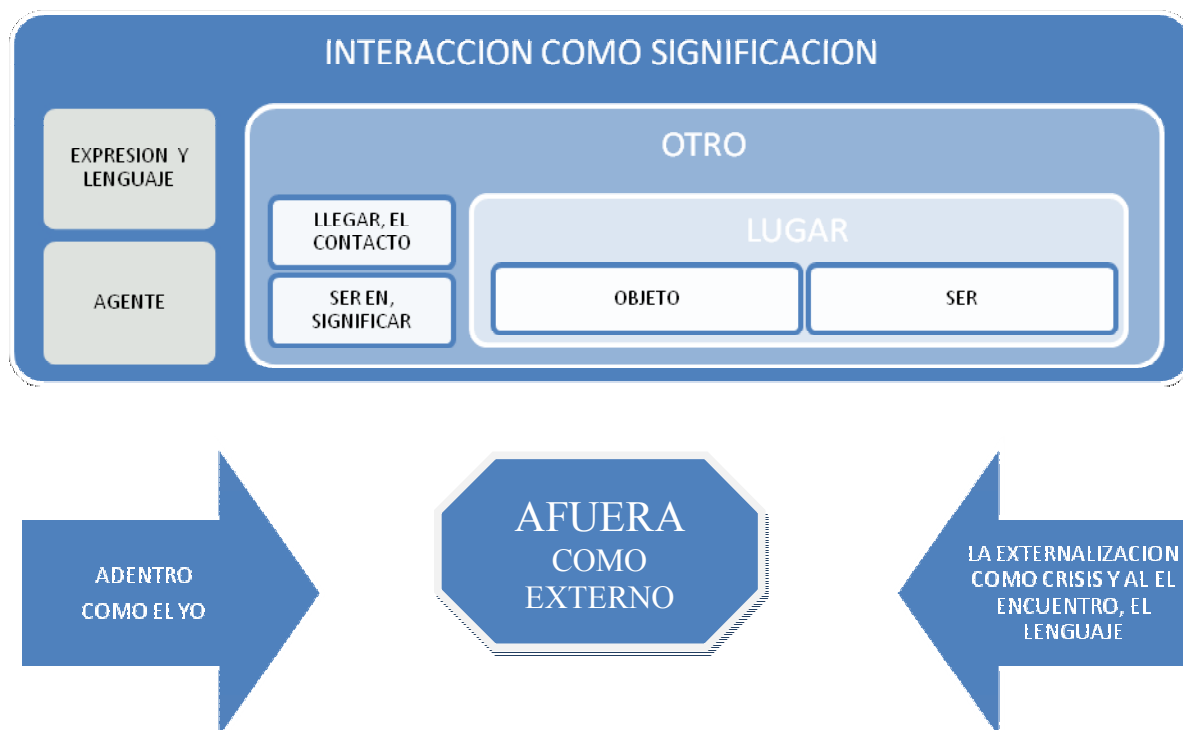


Ilustración 4. Esquema diagramático: Hacia Afuera

Esta es la segunda perspectiva de análisis del estudio, Hacia Afuera es: expresar y significar, la externalización del docente como agente de sentido. Esta dimensión de análisis posee dos fenómenos y tres conceptos de acuerdo a lo hallado en el estudio. Un primer fenómeno denominado *La Externalización* en el cual se dieron dos conceptos el primero *El Lugar*, en el cual tanto Objeto, entendido como el yo y el lenguaje significando el lugar, y Ser como sujeto y existencia de presencia en el lugar que están y se dan. El segundo concepto *El Otro*, hacia el afuera, lugar en el cual el sujeto es así mismo objeto (proyección) y ser (identificación) en el otro. Esto es el plano y el flujo conducente de la condición externa del docente universitario. (Ver grafico).

Un segundo fenómeno denominado *Encuentro*, en el cual la expresión como artefacto de sentido y el docente universitario como agente de si mismo, social y de conocimiento, dieron lugar al concepto de *interacción como significación* (ver grafico).

En términos de Michel Foucault pensar es en relación al lenguaje, y el afuera es la instancia soberana del saber y no-lugar donde la palabra se desarrolla a si misma en un espacio neutro, sin límites y sin tiempo.¹⁰⁷ En esta instancia del saber reino del lenguaje y la transición hacia este y la identidad, saber constituye el pensamiento del afuera, y la experiencia del afuera semejante a “fuera de si” es un saber que se constituye ser y palabra, y la palabra como lenguaje, como devenir de energía material, desgarramiento del sujeto mismo donde deviene el límite y el quebrantamiento subjetivo ya que el afuera al sujeto es exterioridad difusa puesto que el sujeto revienta su esfuerzo sobre su propio límite y su lenguaje como experiencia de pensamiento y transmisión y a la vez el afuera una instancia ilimitada y atemporal ampliamente consciente de ello, esta experiencia opuesta es al yo lo que Foucault llamo la multiplicación teatral y demente del yo.¹⁰⁸

Afuera, hacia afuera es la voluntad y el poder de la externalización, el docente universitario en este proceso del irremediable afuera revela su camino, da sentido a su lenguaje, al lenguaje de su escenario docente y de su existencia exploradora. Su experiencia difusa, su puesta externa de si mismo es controversial tal y como lo expone Foucault a la referencia de la experiencia del afuera. El docente universitario es un sujeto del afuera, es expansión al afuera. La vida, su existencia, su experiencia, la docencia como escenario de construcción personal, su esencia, su identidad, su adentro y su búsqueda de sentido natural y personal no se limita a su condición humana individual. El ser docente universitario es una fórmula de compuestos y complejas unidades donde lo interno del sujeto y su exterior es sistema de autoconstrucción y co-construcción. El docente es un individuo, es ser, pero es un sujeto regulado por su condición expansiva exterior. Los docentes son expansión y apertura al conocimiento, a la ciencia, a la educación, a la formación del educando etc. produciendo y generando cultura, sociedad e institución. El docente es sujeto abierto a la experiencia por la condición natural de su quehacer ser docente.

El docente universitario es como función un agente social e institucional, donde la acción y la interacción es su lugar de externalización, el saber y el conocimiento el lugar de su expresión, la vida y la cotidianidad el lugar de su existencia hacia la autoconstrucción, y la docencia universitaria su identidad como lugar social e institucional. La externalización es la expresión de sentimientos e imaginarios, la externalización conforma y transforma el pensamiento en lenguaje, así mismo la externalización da lugar al significado, al esbozo de la significación entre el sujeto y los demás como un consolidado social comunicativo. El panorama en el que ocurren estas expresiones y significaciones como externalización es el lugar en el cual está y se da la existencia y la autoconstrucción del sujeto, este lugar es la cotidianidad y la vida, el lugar del ser de la docencia universitaria. El docente universitario en esta externalización como contacto y encuentro. Con el otro social

¹⁰⁷ Foucault, Michel. (1964). EL pensamiento del afuera. Págs. 15-22. Ed. Pre-textos (1988)

¹⁰⁸ *Ibíd.* Pág. 22.

interactúa dando origen a la significación y re-significación de su quehacer ser docente.

El docente universitario es un sujeto social, su entramado es cívico, institucional, científico, ético, existencial etc. Este entramado es su afuera, es lo exterior al sujeto mismo docente, el afuera también es su lugar, el adentro su yo, su conciencia y esencia. El docente es un generador de significaciones, su conciencia es su certeza existencial, su índice es su saber, su postura su propia autoconstrucción, su discurso un lenguaje e instrumento de expresión, el lenguaje su pensamiento, el otro su fuente de identidad y objeto de inspiración y consumación, entendida como objeto de formación.

Expresar y significar es la exaltación del ser, sobre esta compleja y natural tendencia humana se produce la existencia social colectiva, las relaciones se codifican, simbolizando y significando en la racionalidad la humanidad. Una estructura y un sistema de comunicación e interacción se abre a la vida y al colectivo social en cada unidad colectiva humana, tan humano como es pensar es comunicar. El lenguaje como estructura social es la piedra de la vida para expresar, significar y comunicar. El lenguaje es entendimiento y aprehensión. Independiente de cualquier consideración lingüística, filosófica, sociológica, psicológica etc. el lenguaje es esencialmente constructivo, es al sujeto parte del ser y la existencia, en este sentido Heidegger sostiene en su famosa tesis (Haus des Seins) según la cual el lenguaje es la casa del ser y la morada de la esencia del hombre¹⁰⁹. En Lacan el lenguaje es la estructura que permite representar al sujeto los objetos reales¹¹⁰. Para Ferdinand de Saussure el lenguaje es un instrumento fundamentalmente de comunicación y sus formas de organización no tienen que ver con ninguna función preexistente a la que es la única que tienen: la de comunicar¹¹¹. En la teoría constructivista social, el lenguaje es base fundamental para la construcción de conocimiento y su aproximación al objeto de conocimiento¹¹².

Expresar y significar es sistema a la estructura como lenguaje. Los sistemas lingüísticos y de significación son diferentes, el primero atiende a la simbología prevaleciente en un lenguaje determinado y el segundo es objeto constante de construcción y re-significación al sentido de lo pensado y efectuado. En el docente universitario se halla una fuerte empleabilidad de formas expresivas y desarrollo de significaciones. La docencia es en sí un medio de expresión de la ciencia y la sociedad, advirtiendo adicionalmente que el docente universitario se expresa y es ser humano en este mismo marco de acción integrando y dando origen a un quehacer ser desde el cual se fusiona la expresión de ciencia y conocimiento con el contenido humano propio del docente.

¹⁰⁹ Heidegger, Martin. (1994) Conceptos fundamentales. Pag. 56. Ed. Altaya.

¹¹⁰ Lacan, Jacques -Marie Émile. (1999) Las formaciones del inconsciente. Librería paidós.

¹¹¹ Saussure, Ferdinand de. (1916) Curso de lingüística general.

¹¹² Vigotsky, Lev. (1995) Pensamiento y lenguaje. Paidós.

De esta forma expresar y significar es al docente universitario su ruta de externalización en lo personal y en su saber. El docente enfrenta la externalidad docente y universitaria desde el lenguaje que representa su saber, es el intercambio del pensamiento a la acción en primera medida y en segunda la significación de su intención comunicativa depositada en el otro. Expresar es al docente su estado de transición entre su pensamiento e interés y su lenguaje. En el docente universitario su expresión es intencional, respondiente, crítica y motivada. La expresión tiene un sentido comunicativo, en cuestión, es la pregunta acerca de la causalidad y dinámica que promueve y regula esta tendencia propositiva y expresiva del docente. Bien es sabido en las concepciones psicológicas expresar es: desplazamiento, movimiento, demostración de autonomía, desenvolvimiento de la identidad, y ante todo comunicar y crear¹¹³. El hecho expresivo es bi-directivo pues es de doble dirección, en principio no solo entre los sujetos que conformaran el hecho comunicativo, sino que en los docentes es bi-directivo ya que: primero la acción docente es teleológica puesto que tanto docente como educando persiguen un fin común y en acuerdo. Segundo ambas partes son propositivas tanto en lo que persiguen como fin, como los medios y estrategias de alcanzarlo, como en la construcción y el alcance de un determinado aprendizaje.

La significación es dar significado bajo la premisa del libre uso racional y emocional del sujeto o colectivo aprobador o generador del mismo. El significado que se expresa posee un lugar reconocido universitariamente: el aula, el auditorio, las salas de consulta, los escritos, los debates, etc. Básicamente en la docencia universitaria la expresión y la significación tienen un escenario conformado y validado que es la universidad misma. El lugar como institución y contexto soporta la vida universitaria y entre ella la vida docente universitaria. El lugar refrenda el espacio docente y en éste el del educando y el del conocimiento. El lugar como institución aprueba al docente y al otro, ese otro como: colega, educando, administrativo, conocimiento, y en si lo externo al docente. Todo lo externo al docente es lo otro y el otro. En tanto el otro y lo otro como agente externo son y están en el lugar de contexto e institucional, así en el lugar se da el otro, se generan las significaciones como lugar de significados, se expresa la individualidad docente como espacio de vida.

¹¹³ Expresar es comunicación y creación. Como comunicación: la expresión adquiere toda su entidad cuando se hace transitiva, social; las actividades expresivas son fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora y para los procesos de socialización y esta es la razón de que el binomio expresión-comunicación sea uno de los principios en que se fundamenta la educación actual. Como creatividad. La creatividad es básicamente expresión. En este sentido, todos somos creativos en todos los lugares y en todos los momentos de la vida. Los grandes teóricos de la creatividad así lo reconocen al colocar la expresión en la base todo proceso creativo. La creatividad expresiva es la forma más elemental de creatividad, caracterizada por la espontaneidad y la libertad, pero puede ocurrir que sus productos estén desprovistos de aptitudes especiales como ocurre, por ejemplo, en el dibujo de los niños.

El docente construye significaciones y se convierte en agente de significados y conocimientos, otorga sentido no solo a su existencia en el ejercicio docente, además de ello provoca por medio de su interacción y docencia en el educando construcciones y aprendizajes de conocimiento y de sentido sobre la vida, la ciencia y la sociedad¹¹⁴. Su accionar lo convierte en portador de significaciones que fomentan construcción de sentido. El pensamiento se torna acción sobre la base del lenguaje, seguidamente el pensamiento comunicado y con características especiales de expresión se convierte en significación de aquello expresado del pensamiento docente, es el docente en este proceso directivo un agente del pensamiento. Posteriormente en el devenir del otro como objeto de este pensamiento se procesan nuevos significados y/o resignificaciones, el otro se convierte en agente portador de conceptos, ideas, explicaciones. etc. Este encuentro y enlace entre la intención explícita de las partes conlleva y convierte al docente no solo en agente de pensamiento, además es agente generador de significaciones, como acarreador, su acción sobre el otro y la institución lo enfrentan al sentido de la acción social y de conocimiento.

La externalización del docente como agente de sentido social y de conocimiento provocan y regresan al docente a su configuración existencial, pues no solo la docencia es un vehículo existencial, ahora la docencia lo convierte en agente social de sentido, lo cual expropia su búsqueda de sentido y su autoconstrucción del placer exclusivo de saber y de la identidad otorgada en su matriz personal de vida. El docente es un agente de sentido social en el proceso de la externalización.

5.1 La externalización:

5.1.1 El lugar como sentido de la externalización:

En Lacan el lugar es el lugar de la falta y del otro¹¹⁵. En el lugar no geográfico como sentido mismo de la acción y lugar de la existencia exteriorizada se da el sentido de la externalización del individuo docente. El lugar es el contexto en el que ocurre la docencia universitaria, el lugar es la institución que constituye a la docencia universitaria. El lugar instituye al docente universitario en el escenario de sentido de su quehacer ser docente universitario. La universidad misma es lugar de externalización del docente.

¹¹⁴ Constructivismo. La orientación fundamental de esta corriente parte de Kant cuándo distingue entre el fenómeno y el noúmeno o cosa en sí. Kant (siglo XVIII) había afirmado que la realidad no se encuentra "fuera" de quién la observa, sino que en cierto modo ha sido "construida" por su aparato cognoscitivo. Pero el "primer" constructivista fue, para Ernst von Glasersfeld, Giambattista Vico (1668-1744) y su famoso "*Verum ipsum factum*".

¹¹⁵ Lacan, Jacques -Marie Émile. (1999) La relación del objeto. Librería paidós.

El docente universitario orbita alrededor del orden y un sentido común, este es el escenario y el contexto docente que dieron origen a esta categoría. Básicamente lo que origina esta categoría: El lugar como sentido de la externalización y lo que conlleva a formularla bajo esta denominación obedece a una configurada y robusta red de conceptos evidenciados en los testimonios acerca de la docencia, la enseñanza, la relación con los estudiantes, los constructos e imaginarios simbolizados y dados de lo institucional, de la cotidianidad, de la concepción de ser humano y sociedad entre otros.

Un lugar es un espacio, una zona determinada, clasificada y bautizada, también lo es una esfera, una dimensión, un nivel no específico o conocido. Un lugar hace referencia a un algo o a un que, a una forma, a una realidad, a un sentido. El lugar es una estructura donde se da una realidad. Un lugar es una construcción, el escenario contexto. El lugar es institucionalizado.

Nuestro contexto es la vida y lo real, empero dentro de este lugar universal existen múltiples expresiones más concretas, realidades y relaciones del corte constructivo e institucional. Contexto y lugar quizá similar lo de uno de lo otro. Independiente de ello el lugar como estructura de la acción deja abierta la ventana a la posibilidad de darle sentido y significados que lo habiliten verídicamente. El contexto es tentativa a la descripción. La institución a la rotulación. El lugar es paradójicamente el lugar del contexto y la institución, empero un lugar de sentido. Medidamente el lugar en este caso es un tipo más elevado de contexto, posiblemente un “*supracontexto*” en cuanto al sentido real inherente y taxativo dado al interior de un contexto o institución determinada.

El lugar de la docencia universitaria es al tiempo una parte del mundo de la externalidad de un individuo cuya acción social e institucional es la docencia universitaria. La docencia es lugar en cuanto al escenario ejecutivo de su realización.

5.1.1.1 Objeto:

Objeto a lugar es perspectiva, se enfoca y se percibe dependiendo la intención y la perspectiva a contemplar. Objeto es propósito, motivo y organizador de lugar, da imagen y presencia en el lugar. El objeto es la relación externa que hace el sujeto desde su intelección. Lo externo como objeto al sujeto requiere valor y significado, entonces lo que se significa y el significado así sea de valor puro al sujeto como significante es objeto. El docente universitario objetiva su quehacer ser docente, lo asume en parte y medida como ajeno, externo y producto de su saber ser y su ser disciplinar, de igual forma su conocimiento, su saber en la relación con el otro se torna objeto de sentido.

Para comprender el lugar como institución y contexto de sentido docente y como parte y sistema de la realidad docente universitaria, se presenta el sujeto docente frente al objeto. Un objeto tan diverso y multivalente como la relación misma al

sujeto, se hace necesario dar al lugar de sentido docente en su contexto y al objeto un valor primal relacional al docente y a su autoconstrucción de sentido.

En el lugar entendido como contexto e institución y su sentido existen actores, organizaciones grupales, normas, intereses, participación, academia etc. se distinguen claramente sujetos y objetos en todo contexto e institución, Morin afirma que sujeto y objeto son partes inseparables de una relación, en cuanto a que ambos dependen y se afectan como partes que son de una unidad¹¹⁶. El objeto en el lugar de sentido como lo es la universidad desde la perspectiva docente es en dos sentidos: primero el docente universitario es directivo de su construcción. El lugar docente es variado como el formal y complejo valor social que enviste su quehacer ser. En el lugar docente el propio sujeto y sus significados son su objeto, puesto que el docente se ve exteriorizado y se objeta el mismo en virtud de los demás, del otro.

Segundo el docente mismo se hace objeto para si y para el otro dándole lugar y significado a su quehacer ser. Ser objeto a voluntad de sentido es acto reflexivo sobre la base de la interacción y construcción con el otro.

“Ser docente implica una gran responsabilidad porque se esta en presencia de los que van a ser los futuros hombres de conocimiento, en ese sentido el docente puede brindar las posibilidades como facilitador de vivencias” (DOUM)

Por ejemplo en este caso el docente se ve orientado a asumir su responsabilidad formativa siendo él mismo sujeto y objeto de mejoramiento para el beneficio de los resultados y la formación del educando, este es el significado que este docente le otorga a su condición, no separa su responsabilidad frente a su quehacer. Al referirse a *“se esta en presencia”* esta dimensionando su lugar, un lugar en el cual su acción produce efectos como por ejemplo *“brindar las posibilidades como facilitador de vivencias”*¹¹⁷

El docente se objeta a la luz del otro:

“Lo mas importante es generar confianza con el estudiante, generar empatía, establecer un dialogo permanente con el estudiante, que el estudiante se sienta cómodo con el docente” (DOUM) “Puede que uno tenga muchos títulos, una formación excelente, pero sino se es capaz de activar el conocimiento en el estudiante no se esta haciendo nada” (OUC)

5.1.1.2 Ser:

¹¹⁶ Acerca del concepto de sujeto y su relación con el objeto, desde el pensamiento complejo de Edgar Morin.

¹¹⁷ Los testimonios docentes no refieren explícita y taxativamente los objetos y al objeto mismo como elemento o concepto cuya presunción de su existencia o convalidación sea literal y de sentido común, de hecho el objeto en el sentido expuesto es una abstracción y un elemento de apoyo para orientar el análisis. Lo que si es claro es que al emprender una justa cualitativa sobre la interpretación o clarificación de sujetos sociales e institucionales, la relación sujeto y objeto será por lo general un elemento de valor y recursividad teórica.

“El ser es lo que hay o existe”¹¹⁸

En el lugar como sentido del contexto e institución el individuo es otro significativo y ocupa el valor y el equivalente a un sitio y rol institucional-social determinado. Se es en un contexto determinado, se es en una institución y se ejecuta un rol. El lugar posee significaciones de rol y desempeño, el contexto y la institución son lugar de desenvolvimiento social y cultural.

El lugar docente el sujeto se convalida, se reconoce como válido institucional y socialmente, toma identidad propia o del otro, hace presencia en el lugar en ser docente y se proyecta con base al otro, se sujeta a la relación y pierde e invalida cualquier acción docente que no sea externalizada.

La externalización en el docente es: enseñar, escuchar al otro, pensar, pensar en el otro, comunicar, escribir, evaluar, realizar proyectos institucionales y sociales, investigar, publicar, formarse, participar, demostrar capacidad y competencia pedagógica y disciplinar, planear, mejorar, apoyar, hacer, estar, etc. Todo su quehacer ser incluyendo aspectos desfavorables o desestimados es externalidad en el docente. Lo fundamental es que el docente no es aprobado institucionalmente sino existe producción externalizada.

“Llevo mas de treinta años en esto y me exigen mas hoy que antes, eso es relativo, hay que producir o sino lo relegan a uno” (OUN)

El lugar como un estado, como un espacio y acción del ser, también lo es al otro, es a la vez el estado, espacio y acción de la aparición del sujeto y el otro, del encuentro con el otro, de la expresión como autoconstrucción, de la experiencia propia y compartida, de la práctica, de la interacción, de la función social, de la docencia universitaria como lugar de acción de un individuo cuya función es extensa. El lugar de las significaciones e interacciones es el lugar en si mismo del significado dado. En el lugar de los significados, de la interacción, de la constitución social y cultural, en el lugar de reconocimiento del otro, del ser, donde se reafirma su existencia, el lugar donde pertenece social y culturalmente el docente también da sentido a su búsqueda personal, a su esencia como autoconstrucción.

En el lugar esta el otro, esta lo otro, esta el ser y la vida cotidiana. El docente universitario ocupa un lugar y en ese sitio es la externalidad, es el afuera del docente el cual es un lugar claro y real, donde se hace la docencia, donde se lleva a cabo el ejercicio existencial del sujeto y del ser docente, donde existe social e institucionalmente, donde se hace disciplina. Este lugar es donde el ser y el saber son en la acción.

Ser docente universitario como vínculo y apropiación de la experiencia con y en lo otro, es práctica de significación social e institucional y lugar de aprehensión. El

¹¹⁸ Heidegger, Martin. (1941) Conceptos fundamentales. Ed. Altaza.

vínculo es a lo externo, y el docente universitario en el escenario de acción y simbólico, significa y familiariza a su realidad el vínculo mismo. Hace propio lo externo y se externaliza aceptándose y expresando dentro de las condiciones fundamentales a esa relación. Vivir es el lugar parcial e imparcial, es abstracto al contenido y significado de la vida.

“Que tanto se puede hacer por el otro, para que el otro asuma una postura, todo lo que hago lo hago a manera de provocación del otro, para que el otro se asuma” (JUM)

En este caso el docente ha aprehendido su vínculo con el otro y se acepta participe y parte activa en la relación con el otro, en este caso un estudiante universitario de pre-grado.

El ser es al lugar como el objeto al lugar, el docente universitario es objeto y sujeto en su lugar de contexto institucional y social. Es condición humana, tanto que desmiente el valor de su relación, sujeto como ser y objeto son diferenciales pero antagonicamente equivalentes e insolubles.

Entonces como el lugar es real, existe a la luz del sentido común, la realidad docente es el plano de ejecución de su alcance. Los docentes simbólicamente conciben los espacios, los tiempos, las oportunidades institucionales, el apoyo, la aceptación, el estudiante, como el lugar donde ocurre su realidad, el docente universitario atiende su realidad como espacio y tiempo de lugar de acción.

5.1.2 El otro:

En el cuarto capítulo se esclareció el sentido del ser docente universitario. La búsqueda de sentido. Seguidamente se mostró como desde tres perspectivas de análisis se desarrollaría el panorama del hallazgo. También entrego como conclusión al docente instrumentalizando la docencia universitaria como proyecto de vida y medio de autoconstrucción personal. Ahora en este quinto capítulo es en el punto donde se inicia el anclaje de la consolidación del sentido de ser docente universitario. El otro axiomáticamente es la parte que como unidad completa el sentido del quehacer ser docente universitario.

El otro como lugar es el sentido del contexto y de la institución, donde ocurre la vida docente universitaria, es también el lugar del otro. El otro y lo otro es todo lo externo al interior del docente. Las aulas, las clases, los colegas, los estudiantes, las normas, las posturas disciplinares, la organización institucional, el conocimiento, los espacios alternativos académicos, la investigación, las salas de maestros, los discursos, el debate, las salas de consultas, los textos guía de aula etc. Todo ello es el otro y lo otro. El otro en un sentido de afinidad concierne mas a lo humano, lo otro es lo demás que hay en la vida universitaria. El otro quizá como aquello de mayor relevancia a lo otro.

El docente universitario deposita un especial y crítico interés de significado por el educando, el cual en los términos cotidianos del docente es llamado: estudiante,

estudiantes y en otros casos el muchacho, los muchachos. El estudiante es al docente su otro mayor, es el otro por excelencia. El estudiante es según los docentes universitarios el imaginario donde yacen y se depositan humana y finalmente las acciones docentes.

El otro es fuente y depósito de significado para el docente, el otro orienta al docente en el lugar para la acción, con base en éste se da su proposición ulterior:

“Quiero que el otro sepa que y porque hace lo que hace, y no es portador de verdades pero si de preguntas, esa ha sido mi inquietud, el otro. Mi clase se mueve en eso, mas que mi clase el espacio donde yo me muevo... Para mi el estudiante, yo quiero pensar que ese otro también se motiva para aprender y que tiene un mapa de intencionalidades, tiene como unos sueños y yo simplemente estoy actuando como mediador entre los textos, la teoría y lo que debe ser” (JUM)

Los apartados de los relatos aparentemente nos dirigen al discurso del otro, pero esencialmente es una digna apertura del interés del docente por mostrar su búsqueda de sentido en el otro.

“El yo es en inicio otro, el sujeto se constituye en y por otro semejante”¹¹⁹“El infierno es la mirada del otro”¹²⁰

El otro, el contexto en Sartre es un prójimo alienante que esta en capacidad de observar, objetar y objetivizar al ego. El ego percibe al otro como objeto, en tanto que es una relación alienante, retadora y objetadora. En una segunda consideración posterior Sartre invita a una segunda reflexión, en el devenir del otro y el ego como sujetos se genera una relación positiva y proactiva. Entre tanto Merleau-ponty¹²¹ considera al otro como fundamento para la existencia del sujeto, ambas opiniones son tanto la de Sartre y la de Merleau-ponty antagónicas. En Lacan el otro es al mismo tiempo el prójimo, entendido cada otro como un sujeto por separado, en tanto todo el conjunto de sujetos de constitución de la cultura y la sociedad. Así mismo el otro es fuente de significantes, mediados en el lenguaje ambos hablan y piensan con base en el otro. En Lacan el sujeto piensa a partir de lo que recibe por tradición del otro, así el ego de cada sujeto de constituye a partir del otro, por lo tanto el deseo de igual manera, dando en Lacan el siguiente apotegma: *“El deseo es el deseo del otro”*

En Lacan el yo esta constituido en el campo del otro, lo otro es en la concepción de lo externo y la reflexión sobre si mismo sobre lo otro externo y las producciones

¹¹⁹ Lacan, Jacques-Marie Émile. psicoanalista que reinterpreto y amplió la práctica psicoanalítica, construyendo una lectura freudiana del estructuralismo. Incorporó además nociones de origen lingüístico, filosófico estructuralista y topológico que lo llevaron a redefinir muchos de los principales términos del léxico psicoanalítico y a formular la tesis por la que se lo identifica: "El inconsciente está estructurado 'como' un lenguaje".

¹²⁰ Sartre, Jean – Paul. filósofo y escritor francés, exponente del existencialismo. Formado en la fenomenología de Husserl y en la filosofía de Heidegger, discípulo, a su vez, de Husserl.

¹²¹ Merleau-ponty, Maurice. Filósofo fenomenologista francés, fuertemente influenciado por Edmund Husserl. Frecuentemente clasificado como existencialista, debido a su cercanía con Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir, así como por su concepción heideggeriana del ser, aunque posteriormente debido a su litigio con Sartre, Merleau-Ponty negaba pertenencia o acuerdo con dicha filosofía.

de intercambio e interacción, es el lugar del objeto. Para el yo la diferenciación del otro facilita su desarrollo, la persona es en virtud del conjunto, es objeto a la luz del otro.

La alteridad¹²² es el descubrimiento y reconocimiento que el yo se realiza respecto del otro. A través de la interacción con el otro el yo trasciende la subjetividad y encuentra al otro como parte de su objetividad, descentralizándose como unidad única y válida y permitiéndose y permitiendo al otro ser parte de sí mismo y el mismo en el otro. En el individuo la alteridad es aceptación al vínculo y la relación, es aceptar al otro como parte del valor existencial. La alteridad surge como la idea de considerar al otro no desde una perspectiva propia, sino teniendo al otro como punto de referencia. Esto es el otro como punto de partida hacia la autoconstrucción del docente, donde el otro es causa y fin.

En Ricoeur alteridad es una figura movida entre la polaridad carne-cuerpo y el otro, donde otro no solamente es contrapartida de lo mismo, sino que pertenece a la constitución íntima de su sentido. En el plano fenomenológico lo otro distinto de sí afecta la comprensión de sí, en lo cual el sí mismo solo se reconoce a través de estas afecciones de lo otro, el otro es entonces en esta perspectiva una construcción de sentido desde el propio yo “El único camino que queda abierto es el de construir el sentido -otro- en y a partir del sentido -yo-”¹²³.

Los docentes son por naturaleza individuos de alteridad, la acción es por y sobre el estudiante tal como lo evidencia este relato y muchos otros:

“El docente es más bien un facilitador que desde sus vivencias, desde sus experiencias y desde su conocimiento aporte a la construcción de conocimiento por parte del estudiante” (DOUM)

El otro como potencial proactivo en la perspectiva de Sartre, en Lacan como prójimo y campo del yo, como base y fundamento a la existencia de los sujetos en Merleau-ponty y como construcción de sentido desde el propio yo en Ricoeur son cuatro consideraciones que no distan lo suficiente entre ellas para no ser convocadas al análisis. De hecho cada una de las cuatro aporta un elemento diferencial que facilita la comprensión del imaginario presente en el docente acerca del otro.

El otro emergió como uno de los dos conceptos que fundamenta el fenómeno de la externalización. Al interior de la concepción del otro subyacen dos nociones que se consideran para el efecto del análisis del concepto “otro” como parte del fenómeno de la externalización en el ser docente universitario: La primera denominada *Llegar, en contacto con el otro*, la segunda *ser en el otro y lo otro*, de la cual derivan dos concepciones, *En el lugar del otro y el docente es objeto del*

¹²² Concepto filosófico: La alteridad como concepto filosófico, también se ve como el descubrimiento que el “yo” hace del “otro”. Una persona a través de la interacción con el otro puede conocer cosas del otro que antes no había conocido, de esta forma se crean imágenes e ideas sobre el otro que antes no se conocían

¹²³ Ricoeur, Paul. (1996) *Sí mismo como otro*. Pag. 365-369 Ed. Siglo XXI editores.

otro. En las dos nociones se partirá de acuerdo a los conceptos de referenciación ya indicados de Sartre, Lacan, Merleau-ponty y Ricoeur.

5.1.2.1 Llegar, en contacto con el otro:

En contacto con el otro como margen y lugar de llegada reviste un interés activo y consciente del docente, el otro es lugar y objeto de contacto. Fuente de dirección y orientación. El contacto es objeto de expresión, es vínculo al docente. En contacto con el otro el docente genera sentido a su experiencia. Es práctica social y existencial. Para el docente universitario el otro es fuente de satisfacción, de interés, de reflexión crisis permanente, es el estudiante universitario el otro, el estudiante es su llegada, el punto fijo de contacto. Sobre el cual la trascendencia institucional y social de su saber se da cuando este hace su llegada. Es el contacto del saber docente en el estudiante o educando. En la estructura del quehacer ser docente sobresale un interés de contacto del docente sobre el estudiante, igualmente, el alumno es punto de llegada y de referencia sobre el cual reposa en gran medida todo el quehacer ser docente universitario:

“Formar al estudiante depende de cada profesor” (OUC)

Este contacto es desde la perspectiva docente facilitador de expresión y significación:

“La universidad permite un contacto de tipo humano con los estudiantes, uno siempre esta aprendiendo mas de ellos que ellos de uno” (OUC).

El docente universitario otorga valor humano y social a la experiencia universitaria cuando hay contacto y vinculo:

“La universidad es lugar donde las personas se convierten en amigos, pareja, en compañeros de toda la vida, acá esta la vida y las personas” (OUC).

En el docente el estudiante suscita sentimientos encontrados y de ambivalencia:

“Acá uno tiene la oportunidad de conocer a los estudiantes y ellos son un reto y son al mismo tiempo un grupo de amigos que uno consigue” (OUC).

El docente otorga y reviste de valor su relación y el tipo de control que intermedie su dirección de área y su relación con el otro

“Se siente algo de expectativa y temor al principio de los semestres, pero cuando entra en contacto con el estudiante se siente mucha satisfacción” (OUC) “Definitivamente somos nosotros los docentes los que en el aula de clase debemos tratar de llegar a consensos con ellos y sacarlos adelante” (DUM)

El contacto debe estar en el marco de la planeación, de la preparación y del control:

“Es clave la motivación que el profesor le da a sus estudiantes, los estímulos, las estrategias” (DUM)

El estudiante universitario es el primal, el otro sujeto, es la persona que en conjunto con el docente universitario conforman la unidad principal humana del entramado social universitario. El docente universitario es al otro, el otro de lugar de sentido, y este su significación de sentido. Este es el vínculo y el contacto intencional e institucional, en el cual la acción docente es de encuentro con el otro. El punto de encuentro es común a los intereses, el punto consciente de exterioridad del docente universitario es la consumación lingüística y de lenguaje, es la significación positiva de llegar al otro y estar cerca al otro.

El aula, los procesos educativos y sociales, la institución como lugar de educación son las condiciones y el ámbito del contacto, el proceso de búsqueda del docente sobre el otro se restringe al ámbito universitario, los formatos de encuentro del docente al educando son varios, el docente universitario llega al otro en su discurso y saber disciplinar institucionalizado en docencia, llega en su personificación de profesor y consejero disciplinar y personal, el docente efectúa el contacto, la relación al recibir el llamado a la orientación y formación del educando. El docente en esta relación asume al otro como potencial de autoconstrucción, como potencial de si mismo, vertiendo un encuentro proactivo en el que las partes retroalimentan sus respectivos quehacer ser. Esta relación de vínculo y contacto es en el docente una experiencia potencialmente de sentido a su existencia:

“Ponerse en el lugar del otro, uno debe siempre hacer eso, es intentar pensar que el otro es un ser humano y que tiene sentimientos, emociones, frustraciones, que en esa medida yo las tengo y podemos conversar podemos ser amigos” (JUM)

Ponerse en el lugar del otro es contactar al otro, examinar en mi experiencia la del otro y como asegura Sartre: el otro como parte de mi relación con el entorno sobre la cual se da en doble beneficio una ganancia. “ser amigos” esta consideración propia en el discurso docente convoca esta concepción Sartriana del modo en como el docente busca sobre el otro su propia naturaleza de sentido.

5.1.2.2 Ser en el otro y lo otro:

5.1.2.2.1 En el lugar del otro:

Ser en el otro y lo otro es: estar en el otro, después llegar al otro. Llegar y contactar al otro permite no solo tomar al otro como parte de el beneficio construccional como docente universitario sino que es seguidamente el otro campo de si mismo, y por consiguiente lugar de significaciones y constructor de relación y experiencia universitaria. De esta forma el docente no solo da sentido a la docencia como acción llegando al estudiante, es además significarse en el otro estando en el otro y en lo otro del otro, siendo parte de su discurso entre las líneas

cotidianas del quehacer ser del educando. Esto se da en el saber que el educando adoctrina, así el docente está en el educando de alguna u otra forma. Jovialmente este es un pacto simbolizado entre las partes en la empresa que emprenden las partes en juego, el de enseñar y aprender, en el cual prima el saber, el conocimiento y la construcción que a partir de estos se da.

El otro es una patente del ser, sobre el otro se está y se es al mismo tiempo en sí mismo, Lacan expone esta fisura entre el nodo relacional con lo externo como la necesaria constitución del sujeto a partir del otro donde por medio de la fisura y plano de constitución se genera la incorporación del lenguaje.

La externalidad es la oportunidad experiencial que facilita la diferencia en el sí mismo, pero esta diferenciación es de objeto puesto que sobre el escenario externo se deposita el sí mismo como esencia, eso es ser en el otro y lo otro. El docente universitario se ve a sí mismo parte y hecho en la esencia del otro:

“Ellos son el reto de uno como profesor y son muchas veces el producto bueno o malo de lo que uno haga con ellos” (JUN)

El deseo es escueto empero dilatado en el proceso de formar, se está en el otro cuando el otro se asemeja a lo deseado, el otro da sentido al quehacer ser existencial del docente, y el estudiante es construcción de sentido para el docente desde el propio docente. Ricoeur afirma que en esta relación entre el otro y el yo una doble sujeción de sentido se presenta entre las partes, por ello para este caso el estudiante es al docente su sentido ya que da sentido a su quehacer ser en la interacción.

Por ejemplo un objeto ideal al propio yo docente sobre el cual da lugar de sentido en la construcción con el otro:

“Lo más provechoso, lo más satisfactorio ha sido ver como ellos evolucionan y van ganando profesionalmente en lo que uno orienta” (DUM)

Ser docente universitario es a partir del otro:

“Hacerme sentir” (JUM)

En este mismo sentido ser docente universitario es significativo cuando el educando se acerca al saber en cuestión y alcanza comprensión suficiente como para dar lugar al encuentro de sentido, cuando las partes generan autoconstrucción con base al beneficio de la relación con el otro:

“Enseñar es aprender” (AUV)

El goce es mayor cuando se está en el otro, cuando algo de mí está y se vive en el otro:

“Es muy satisfactorio producir y activar tantas cosas que uno sabe que se activan en el salón de clase, mas que académica se siente gran satisfacción al final cuando uno ve surgir a sus estudiantes” (OUC)

El docente universitario en su búsqueda de sentido deposita valor y halla significado cuando en el lugar del otro se incorpora su parte humana. El docente en su experiencia vital como persona con rasgos propios de personalidad genera docencia humanizante. Una docencia para y hacia la formación completa del otro, esta inclinación colaborativa, de orientación y cuidado hacia el otro es:

“Me preocupo por la parte humana de los estudiantes, sus experiencias individuales, y lucho por sacarlos adelante” (DUM)

El significado del otro es a imagen de la estructura simbólica y de lenguaje propio de cada personalidad de cada docente, en general se encuentra sobre el estudiante un significado de éxito o fracaso personal sobre el cual se proyectan aspectos propios de la personalidad docente, en si la orientación colaborativa y de cuidado es en gran medida correspondencia al motivo resultado que prevalece en las relaciones entre padres e hijos tales como aceptación, acompañamiento, protección, determinación, comprensión, orientación, corregir, sancionar, valorar, etc. En esta medida el docente cuestiona su competencia pedagógica y su saber disciplinar como garantes de esta experiencia paternal o maternal:

“Juega un papel muy importante nuestro trabajo, en el sentido de que no solo somos docentes sino que de pronto somos madres o padres” (DUM)

En otro sentido mas tácito:

“Me enoja la irresponsabilidad, aquel estudiante que llega al aula de clase y como que no quiere, y usted lo motiva y no quiere, además la grosería, la altanería, entonces como que no encuentro algo diferente a enojarme (DUM)

En la acción universitaria el docente asume posturas del otro, rasgos propios del estudiantado se entran en el cotidiano vivir del docente, no solo aspectos y gestos vivenciales sino que el entusiasmo docente por reconocer en el estudiante universitario su naturaleza. Se aprecia y es consistente con el espíritu jovial del docente respecto al conocimiento, frente al saber, a su interés de compartirlo y entregarlo en virtud del otro, es gratificante. El docente universitario disfruta reconocerse así mismo en el escenario institucional por medio de la acción del otro. Esta actitud proyectiva es motivo de sentido en el docente universitario, es apreciable en su hacer y en su acción diaria. El docente es en cierta medida producto de su interacción con el otro, algo propio es manifiesto fuera de si.

5.1.2.2.2 El docente es objeto del otro:

El docente universitario esta en el lugar del estudiante, debido a su búsqueda e intención de hurgar y contactarlo como necesario hecho primario educativo y social universitario el docente llega al estudiante. Seguidamente en la relación con el otro como estudiante el docente se significa dando sentido a su que hacer

siendo el mismo parte del otro por medio de la formación que este alcanza. En este conjunto se da una tercera resultante interviniente: el docente es objeto del otro, si el docente es si mismo otro, entonces el docente es objeto del otro tanto desde el estudiante como la estructura institucional. El docente es objeto del otro desde la perspectiva cultural e institucional instituida. El docente se reconoce a si mismo como objeto. El otro y el objeto son tentativamente desde el docente una unidad parcial, donde el docente es objeto simultáneamente del otro, así el docente al estar en medio de una vertiente que trasciende e incide en su condición esta siendo parte y fuente de significaciones institucionales y culturales, por ende de la generación de significados y sentido educativo.

Lo prevaleciente en la percepción del docente de ser objeto y medio cardinal es que influye en su quehacer ser universitario. Su vida universitaria se amarra y orbita como objeto centrifugo alrededor del cual su relación al otro trasluce una imagen objeto de tensión y censura y de una variada paginación de símbolos. Ser docente universitario es objeto al otro y lo otro institucional y social. El docente traza su distancia respecto del otro, sin embargo pese a tener control de espacio y tiempo sobre el otro como objeto de si mismo sigue siendo objeto del otro.

Uno de los elementos más constituyentes y determinantes en este factor en la realidad docente y que deja traslucir este concepto es la evaluación tanto la efectuada al educando como la efectuada sobre el docente de parte del estudiante. En la evaluación el docente se ve reflejado y objetado por el estudiante ya que pone de manifiesto el aprendizaje que el docente contribuyo y genero, de igual forma en la evaluación el otro es evaluado y el resultado de este proceso en el otro objeta al docente condicionándolo y ocasionando en el docente ambigüedades y cuestionamientos reduciendo su saber y conocimiento a un resultado procedimental en el estudiante, a un lenguaje de poder y a un desempeño consistente al desempeño del educando.

El docente abandona el vínculo entre conocimiento y estudiante y se objeta a un nuevo vínculo, estudiante y conocimiento:

“Depende de cada profesor, pero el estudiante aprende mas que una materia, el estudiante aprende la convivencia entre ellos, estar acá en la universidad”

En esta relación centrifuga el docente se expone a la autoría del éxito o fracaso escolar:

“Facilita mucho el tipo de relación que uno establezca con ellos, para facilitar el aprendizaje de ellos, darle confianza al muchacho, es la actitud de uno frente a sus errores y aciertos y así lograr mejores resultados”

La actitud frente a los errores y aciertos del otro convierten al docente en centro y objeto del otro.

El docente es objeto y centro sobre el cual existen significados institucionales:

“Creo que me ven como una profesora responsable, a una persona a la cual acercárseles” (OUC)

Se es objeto del otro cuando se reconoce en el otro su valor y lugar en la relación, en la anterior frase el docente se reconoce como objeto de inclusión en la vida universitaria, ya que reconoce en el otro su voluntad de objetar como parte de la vida institucional. Por ejemplo en el siguiente apartado permanece esta inclusión anexando una sensación de placer, satisfacción y control sobre el tipo de relación y vínculo que se genera con el otro, sin perderse de vista como objeto del otro.

“Ellos ven en mi una persona con la cual pueden dialogar, llegar aun consenso sin ninguna dificultad, donde hay un dialogo, donde hay exigencia, hay trabajo, hay cariño, hay respeto.”(JUM)

El docente entrega significado a los modos de expresión del estudiante, seguidamente son los estudiantes el ponente final de la cotidianidad universitaria del docente, el estudiante es el regulador del yo docente como objeto:

“Los estudiantes le miden a uno el aceite” (DUM)

Lo otro es paralelo al otro, en lo otro se conforma una significación institucional, de contexto y de desempeño como control de la acción docente. Ser en lo otro recae en la perspectiva docente del yo docente como objeto de lo otro puramente laboral, y constituyente al dominio administrativo y formal del quehacer ser docente universitario. La producción de conocimiento, investigación, escritos, la constitución de competencia pedagógica, la formación y profundización disciplinar o transdisciplinar, las relaciones de poder entre colegas y pares académicos etc. Son fuerzas que avanzan en la cotidianidad docente devengando del docente esfuerzo y voluntad. Lo otro es externalización y fundamento de significación y expresión al docente, es el otro lugar sobre el cual se expresa la existencia docente y donde también se dan interacciones de significación de sentido del ser docente universitario. En la búsqueda de sentido el otro y lo otro son complementariedad a la autoconstrucción docente.

5.2 El encuentro:

5.2.1 El uno al otro, construyendo vida universitaria:

La vida universitaria es al docente universitario externalización, el docente genera en su acción docente significados y conocimientos en el otro y sobre si mismo. Existe una rubrica en la vida universitaria, es el encuentro, el uno al otro es un intercambio social que constituye una acción conjunta de intención y que se da al encuentro como elemento constitutivo de la vida universitaria y de la vida del docente y el otro. La imprevisibilidad es parte de la cotidianidad docente, el escenario universitario es un encuentro constante e imprevisible, la unidad como encuentro genera al docente una representación que impulsa su quehacer ser hacia la experiencia como lugar de significación de la vida universitaria como parte su existencia y autoconstrucción.

Los episodios de la vida cotidiana son las unidades que constituyen la realidad social, Goffman designa tres tipos de unidades sociales donde se da la interacción: situación social, ocasión social y encuentro social. En la vida universitaria prevalecen los encuentros sociales dado que en esta unidad social predomina como interacción la participación de unos y otros. En el encuentro la presencia reciproca implica y exige un trabajo de pacto, colaboración y disponibilidad de los participantes, el aula y los otros espacios universitarios son lugares formales de encuentro cuya finalidad social e institucional da sentido y instituye la interacción. Goffman hondo en la constitución de un marco teórico que explicara plausiblemente el sentido que experimenta el individuo en la realidad y estructura social y lo que construyen las experiencias social e institucionalmente.

El docente universitario experimenta la convicción social de estar y ser un embajador de conocimiento y saber en el encuentro universitario. La construcción social universitaria es arbitraria y ajena al docente, su rol y función social es interactivo empero la unidad primal social institucional “educar” no es una unidad visible de control, educar y la vida universitaria son propósito y estructura institucional respectivamente, lejos de compaginar intencional y causadamente. La vida universitaria como generación de contexto es irregular, amorfa y repentiza el propósito educativo y social. El docente universitario en su interacción genera construcción de sentido en el estudiante, sin embargo las variables de este encuentro de sentido para las partes, tanto docente como estudiante son inestables, el éxito del acto educativo se descentra y pende de muchas variables existentes.

El hombre utiliza el símbolo para configurar el mundo¹²⁴. El docente posee un equipo de significados para la comprensión e interpretación de su mundo universitario. No solamente lo racional, es la inteligencia social y su afán natural de comprender y aprehender su realidad y la constitución del otro en la constitución de su realidad. Ser docente universitario es una acción de sentido en cuya cotidianeidad el otro ocupa y da cuenta de la existencia misma del docente. En el encuentro el lugar de significación es la vida universitaria. La externalidad es la condición de sentido del docente y la interacción, y el lenguaje y sus significados resultantes de este encuentro el devenir social del docente interactivo.

La universidad es una institución social en la que se generan procesos sociales que determinan parte del quehacer ser universitario y docente, de estos procesos sociales y de esta determinación del sujeto con su entorno institucional se generan hechos de interacción, los cuales conforman la vida y quehacer ser universitario. En términos Erving Goffman¹²⁵ estos hechos de interacción que se dan en lo cotidiano los denominó los ritos de la interacción, los cuales según su esquema de interacción de sujetos o actores, podríamos explicar validamente la construcción resultante del convivir universitario entre el docente y el otro.

¹²⁴ Cassirer, Ernst. (1955) Las ciencias de la cultura. Fondo de cultura económica de México.

¹²⁵ Goffman, Erving. (1967). Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. Ed. Anchor Books.

En el encuentro y en la interacción universitaria entran significaciones de compromiso y responsabilidad entre el docente y el otro, sea estudiante, par académico, colega, administrativo, etc.

“Ser profesor implica una gran responsabilidad porque se está en presencia de los que van a ser los futuros hombres de conocimiento avanzado, que van a tomar las riendas del país, en ese sentido pienso que el estudiante universitario debe asumir un rol protagónico frente a la sociedad, y el docente como tal debe brindar las posibilidades de un acercamiento del mismo estudiante hacia él” (DOUM)

El quehacer ser docente es la acción como transformación de la realidad. El resultado de la experiencia del quehacer ser docente es la construcción personal y de la conciencia del docente. A la conciencia le es el campo temático que guía el sentido de toda acción. En toda acción hay una intención, es el campo temático al que se refiere Aron Gurwitsch¹²⁶. Es la inclusión de un núcleo lingüístico que acompaña intencionadamente en procura del fin de una acción. La acción docente es temática y lingüísticamente proporcional al valor y significado que el otro como estudiante otorga al docente, toda acción docente implica una intención semejante a la del estudiante, la intención es la educación, el campo temático igual, el sentido de la vida universitaria es la educación, empero y pese a ello educar es una construcción social en sí misma, la vida universitaria es una oportunidad institucional y personal de autoconstrucción, la vida universitaria son los significados y todo el margen colectivo de las acciones, símbolos e imaginarios que estructuran el quehacer ser universitario.

Todos los docentes informantes dieron evidencia de la trascendencia personal y colectiva que genera la relación y el encuentro social permanente con los otros miembros de la comunidad universitaria. Así mismo el docente simboliza su quehacer ser universitario en virtud del efecto y su capacidad de generar en el estudiante sentido de vida, conocimiento y aprendizajes esenciales para su vida profesional y social.

5.2.2 La interacción docente como significación y construcción de sentido:

El docente interactúa y al hacerlo da significado y sentido a la acción docente. Hay razones suficientes para asegurar que el docente es un agente social de sentido. La interacción como significación de la existencia convierte al docente universitario en agente de sentido, en doble dirección sobre sí mismo como autoconstrucción y en el encuentro con el otro significando socialmente el quehacer ser universitario. El docente navega sobre un flujo de encuentros y relaciones que dan y proporcionan construcción de sentido a su existencia y a su vida como docente universitario.

“Interactuar es establecer un diálogo entre dos personas, es partir del principio de que el otro sabe y que yo también sé. Posiblemente en ese diálogo del interactuar con el otro o con los otros se tenga un poco más de conocimiento dada la formación profesional que se tiene para asumir el rol de docente, en mí que hacer trato de establecer contextualizaciones de las temáticas con respecto

¹²⁶ Luckmann, Thomas. (1996) Teoría de la acción social. Pág. 34-35. Paidós ibérica.

a los momentos que viven los muchachos en su entorno y eso posibilita un mejor entendimiento” (DOUM)

En otro orden algunos docentes no solo expresan una alta fuente de satisfacción y convencimiento sobre su condición social e institucional docente, sino el solo hecho de compartir, interactuar, guiar, orientar etc. al estudiante es motivo de complacencia y orgullo:

“Esto es una profesión la cual uno debe amar para estar ejerciéndola, que le guste y le encuentre sentido a esto que se hace, que le guste venir a enseñar, enfrentarse a los muchacho, todo esto que uno hace es porque uno ama lo que esta haciendo, si yo no amar la docencia, ya hace rato me hubiese ido, hay muchas circunstancias, la paciencia, la calma que hay que tener con los jóvenes de hoy” (DUM)

En la interacción con el otro el docente genera sentido sobre el otro, el docente considera que su compromiso social es alto y demanda gran esfuerzo personal y profesional. Esta significación es recurrente en sus relatos:

“Nuestra actividad es compleja, posee muchas mas responsabilidad que otras profesiones porque estamos compartiendo conocimientos con personas que próximamente se van a enfrentar al mundo laboral, y se siente mayor responsabilidad porque ya enfrentados a la vida laboral ya las cosas tienen que ser muy claras y esos conocimientos tienen que ser muy actualizados en la realidad” (DUM)

En la interacción surgen significaciones propias a la relación y al esquema moral y al campo temático que sobre ellas se construye, dando lugar a lo considerado dentro de la interacción y el encuentro como lo valido, lo no valido, el porque y el para que de la relación. El docente y el estudiante generan significaciones con un campo temático y un esquema moral de profundo arraigo en el conocimiento y el saber en un formato relacional con semejanzas al propio de una estructura paterna o materna sin con ello asegurar que existe una relación paternal o maternal en la docencia universitaria, es solo que la disposición materna o paterna se presenta a la luz del deber ser docente al encuentro con su estudiante. Así lo valido y lo no valido en esta interacción gira en torno a la enseñanza y al aprendizaje como significación de sentido en la interacción.

En la significación (enseñanza y aprendizaje) que de esta interacción resulta prevalece la estructura de sentido y orientación hacia el conocimiento y el saber como el poder que inmiscuye su cotidianeidad universitaria:

“Me declaro neófito y desconocedor de cosas, siempre que llego al salón de clases, planteo esta dinámica, soy desconocedor y quiero aprender, por lo tanto la pregunta es, hablemos, conversemos, seamos amigos. Siempre que llego a clase llevo una idea que me permite abrir el dialogo y es: como estas, compañeros como están, con el que me encuentro, como estas, eso mismo que abre la puerta a partir de ese otro, ahora sí, que podemos hacer para estar mejor, en términos de los conocimientos, en términos de los saberes”(JUM)

La interacción es un encuentro como ritual social en el que la comunicación es prescindible¹²⁷, el relato anterior del docente así lo confirma, así mismo el relato

¹²⁷ Wolf, Mauro. (1979) Sociologías de la vida cotidiana. Pág. 45. Ed. Cátedra.

muestra que en el quehacer ser docente universitario la interacción es fundamento de enseñanza y aprendizaje siendo estos la significación mayor de la interacción universitaria. La cotidianeidad docente esta orientada en el horizonte de su interacción, la cual da sentido a su quehacer ser como construcción social. El docente es un agente de sentido social.

6 MAS ALLÁ, LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO PARTICIPACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE MUNDO

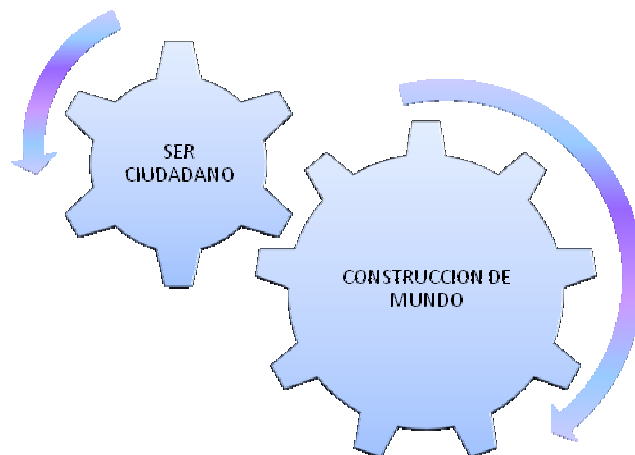


Ilustración 5. Esquema Diagramático: Mas allá, la docencia universitaria como participación y construcción de mundo

Ser docente universitario es una búsqueda de sentido en la cual el sujeto emprende un camino hacia la autorrealización y construcción de sentido como ser humano. En esta aventura existencial muy propia de los docentes universitarios sus rasgos de personalidad, el proyecto de vida, el saber y el educando en la interacción educativa y humana con él contribuyen a la construcción existencial de sentido. Sin embargo la construcción de sentido del docente universitario no solo posee un panorama interior y otro exterior, y una configuración desde adentro y hacia afuera, en la construcción de sentido del docente universitario el panorama y horizonte de sentido de su quehacer ser docente trasciende al docente mismo en

su intención personal de desarrollo y al escenario universitario y al educando mismo como coalición al desarrollo del sujeto docente.

Surge una tercera figura de sentido desde el discurso y la cotidianidad del docente, es el elemento constitutivo mismo al sentido, toda acción y pensamiento de sentido trasciende al sujeto y al objeto mismo. La docencia universitaria es en si misma una praxis social, concluyente y de sentido, y el docente en si mismo inexpugnablemente es un hombre de sentido, cuya voluntad es generosa y alcanza la praxis existencial. Esta doble panorámica de praxis tanto social como individual da lugar a significaciones, imaginarios y símbolos de participación y construcción ciudadana y de mundo.

Los docentes universitarios indagados revelaron una dimensión social que estructura su realidad docente. Si bien en su campo de externalización del si mismo y su conocimiento disciplinar se da interacción y una amalgama social, el docente en la interacción no solo construye sentido para si como construcción existencial y para el otro y lo otro como formación disciplinar, social e institucional, también el docente en su quehacer ser da sentido a la vida misma, empero en el campo de la realidad social y del conocimiento propio. El docente un actor social y de conocimiento y así lo reconocen los docentes.

En el presente capítulo del ser docente universitario se desarrollaran dos categorías, estas dos categorías emergen de los datos como la abstracción y descripción analítica. denominado "Mas allá, la docencia universitaria como participación y construcción de mundo" se fundamenta en dos categorías denominadas: *ser ciudadano* y *la docencia universitaria una construcción de mundo*. La primera *ser ciudadano* es constitución social y cultural del quehacer ser docente universitario, en lo cual radica la fusión integral de si mismo como sujeto de sentido para si, y de la externalización como proceso de autoconstrucción del docente por medio de la interacción con el otro "estudiante" y su construcción social y disciplinar. El segundo *la docencia universitaria una construcción de mundo* es el enlace entre el docente y su movilidad de sentido con la ciencia, la sociedad y la disciplina, como constitución de vida.

La participación es el instrumento social y científico del docente universitario, ser docente universitario es participar en el pensamiento como lectura de realidad y la vida y la construcción de mundo, la participación es el estado de mayor proyección y realización en el que el docente representa su quehacer ser, mas allá de la universidad misma, trascendiendo la docencia y su propia existencia.

6.1 Docencia universitaria como participación y ciudadanía:

El docente universitario es expresión de si mismo e interacción como fundamento a su quehacer ser universitario. Lo moral en la docencia es constitución institucional, lo institucional se traduce en las prácticas buenas y pertinentes según los criterios del docente y la normatividad interna vigente. En general sin distinguir

elementos parciales el docente fomenta en su práctica una considerable cantidad de valores y deberes que se inmiscuyen en la interacción con el otro. El hacer docente es altamente público y dirigido, se encausa en intenciones hacia la formación, esto genera sobre el docente relevancia social, carácter civil, lenguaje social y significativo a la experiencia social que lo funda.

El docente asume paciones civiles y sociales, adopta condecientemente alternativas para solventar su acción. El docente universitario es una herramienta de intenciones sociales e institucionales. El punto es que hay cosas que existen porque creemos que existen según J. Searle, empero la docencia universitaria no lo es, es algo socialmente e institucionalmente real, sobre esta realidad el docente existe como tal y sobre tal ámbito el docente universitario es objeto y sujeto social. Como hecho institucional el docente es a la universidad un subsistema institucional. El acto prima sobre el objeto y el ser docente como proceso y sistema es literalmente una unidad intencional y funcional sobre una movilidad colectiva de sentido y una transformación constitutiva puramente, el ser docente es un acto cuyo objeto es social y ciudadano. La ciudadanía como acción social de sentido y base de la primacía del acto social sobre el objeto social es una función reguladora entre institución e individuo. El objeto social llamase en este caso universidad e institución social agencia las actividades en patrones, normas y funciones, en cuya acción e institucionalidad proporciona el acto mismo móvil y visible en la docencia universitaria y sus colectivos interlocutores.

Los docentes universitarios son acto institucional social, son la palabra y el lenguaje disciplinar, ellos como la palabra y la conformación social docente yuxtapone su quehacer ser. La palabra sujeta la acción social docente, en este sentido Searle es claro “toda institución requiere de elementos lingüísticos de los hechos que están a cubierto de la institución misma”¹²⁸ Para Searle el lenguaje es la institución social básica en el sentido de que todas las demás presuponen del lenguaje, pero el lenguaje no las presupone a ellas. Entonces ¿Por qué la palabra es al docente su base institucional? porque como lo cita G. Bateson de A. Korzybski “El mapa no es el territorio y el nombre no es la cosa nombrada”¹²⁹ esto es la distancia existente entre la cosa y la referencia cognitiva sobre ésta. El ser docente universitario es pensar y hacer sobre el objeto de conocimiento a formar. Sobre el docente estaría el mapa y el territorio de acuerdo al enunciado, como lenguaje de constitución institucional. El docente es objeto y acto de conocimiento, quizá la mayor relevancia que fundamenta el quehacer ser docente en la dimensión pedagógica. Lo institucional al docente es lenguaje, empero lenguaje de acto y objeto paralelamente, es la palabra disciplinar y representación de objeto de conocimiento: pedagogía.

Todo significado y sentido estriba sobre el lenguaje que proporciona el sujeto social e institucional sobre el objeto y su esencia. En las referencias de los testimonios y observaciones efectuadas en los docentes universitarios sobresalen

¹²⁸ Searle, John R. (1995) La construcción de la realidad social. Pág. 75. Paidós básica.

¹²⁹ Bateson, Gregory. (1982) Espíritu y naturaleza. Pág. 40. Amorrortu editores.

experiencias institucionales sobre la participación y la palabra como su instrumento. El docente es expresión y palabra institucional y social, la participación es construcción y ámbito docente, el ser docente universitario es ser ciudadano pedagógico:

“En la docencia uno participa en la constitución de los fines de la universidad y en la construcción social” (DOUM)

Es claro en este significado el docente se ve así mismo como un agente social que proporciona sentido a la búsqueda de sentido del educando y del sí mismo docente. La palabra como conocimiento y la participación como agencia constructiva y fundamento intencional en la formación y en la educación.

El docente universitario es participación ciudadana, es ciudadanía pedagógica, sobre esta base se obtiene identidad social, el docente se hace acción social independiente de su beneficio personal. La participación ciudadana y el ser ciudadano pedagógico son un constructo que desborda la propia externalidad del docente. Moral y socialmente ser docente universitario representa acción formativa, toda acción es producto de la sociedad y la sociedad es producto de acción, Thomas Luckmann sostiene que sobre la acción y los actos humanos producen en sentido literal lo que somos social e institucionalmente, seguidamente todo hombre es agente social.¹³⁰ El docente universitario en su agencia social es acción social, la participación en el conocimiento, en la formación disciplinar y social forjan una unidad ciudadana que sopesa su quehacer ser pedagógico. El docente se trasciende así mismo, al otro y a la institución universitaria entorno su constitución social y ciudadana. Se puede interpretar que para Adela Cortina la ciudadanía es un objeto ético, cuyo aparato instituyente radica en el sistema político, social y económico como dimensiones de la ciudadanía¹³¹. La ciudadanía representa un punto de unión entre la razón, los valores y las normas humanas y en lo cual el ser humano es un microsistema de una sociedad y como miembro es participe de la misma. En este sentido el docente universitario escatima desde su praxis social un encuentro moral entre el conocimiento y su aplicación social. La aplicación social del conocimiento estriba en el quehacer ser del docente convirtiendo al docente en agente y ciudadano de sentido. El docente es un agente ciudadano sobre el cual reposa parte de la responsabilidad social y ciudadana del conocimiento. La participación social del docente incluye e instaura sobre su objeto y acto un sentido ciudadano en su quehacer ser.

6.2 La docencia universitaria una construcción de mundo:

Históricamente el docente universitario ha contribuido en la formación social del conocimiento, sin embargo en los imaginarios y representaciones del docente de su quehacer ser y en la visión social que existe de la docencia universitaria prevalece una significancia que orienta una comprensión que radica y va más allá

¹³⁰ Luckmann, Thomas. (1996) Teoría de la acción social. Pág. 89-90. Ed. Paidós

¹³¹ Cortina, Adela. (1997) Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Pág. 134. Alianza editorial

de la participación social en la formación de ciudadanos para el mundo, esto es que el docente universitario participa en la construcción moral y científica del mundo. El docente indirectamente en la formación social transforma el mundo, empero su participación trasciende y es mas formal y activa que lo presupone su deber social formador. El docente universitario no solo forma en conocimientos, también construye y produce conocimiento. Y esta situación va en aumento, este sentido de su praxis es sigilosamente una periferia que dista de la acción social del estado y las demás instituciones contributivas al desarrollo humano. El docente universitario posee una significancia que regula su acción y es que concibe en el rango de sus acciones un deber activo en la participación científica.

“En esto de la docencia hay mucha responsabilidad, ahora se debe estar al frente, a la vanguardia, hace mucho tiempo dejamos solo de enseñar, ahora hay que investigar, hay que producir, escribir, formarse en pedagogía y en lo de uno, además conocer a los educandos a fondo, sinceramente la docencia ha cambiado mucho, no basta con saber, ya ahora toca producir, hay que producir” (MUM)

En la anterior cita y en la siguiente se observa la idea de participar en la construcción de conocimientos, como parte del rol y del quehacer ser del docente universitario.

“Me gustaría dedicarme solo a investigar y a desarrollar nuevos conocimientos, en el futuro seremos los docentes mas investigadores que otra cosa, las cosas ahora son del orden de pertenecer a proyectos, a líneas de investigación, a desarrollar investigaciones” (JUC)

Lo institucional es al docente un fundamento sobre el cual no solo obra en su quehacer, también es en la institución donde el docente encuentra el soporte para generar procesos, proyectos y en general construcción por medio de las cuales genera soluciones a diversos problemas de la vida cotidiana y de la realidad. El docente universitario vivencia en su quehacer ser una condición especial, sobre la cual gravita el argumento de que el docente es un agente constructivo de la realidad y el mundo: el docente como agente social es un regulador de los problemas de la vida, desde las disciplinas, procesos o proyectos en los que participe soluciona problemas, intermedia la realidad, el docente en su competencia institucional es una solucionador de problemas e interventor de la realidad y estas soluciones e intervenciones fomentan la constitución social y la construcción de mundo:

“Los problemas son nuestra fuente de trabajo, solucionamos con conocimientos los problemas, formamos para solucionar problemas y recientemente se viene hablando de enseñanza problemica y formar para crear problemas, de hecho una buena investigación inicia con un problema por lo general creado, es irónico no? Vivimos de los problemas” (GALILEI)

La acción institucionalizada a la que se refiere T. Luckmann se presenta al ser humano en forma de problemas y retos que se deben sortear, las instituciones permiten sortear sus destinos a los hombres en esta empresa social de sentido. Los docentes son a los problemas de la vida parte de su comprensión, son como guías en la cotidianidad, son luces concomitantes al destino de la vida. La vida se regula y se instituye en las instituciones, dado que la acción social es regulada en lo institucional.

“La universidad me ha permitido formarme como hombre de sentido, mi vida y la de otros, en la actualidad el destino en las disciplinas y en la vida misma se articula desde acá en la universidad, quiero mucho la universidad y acá puedo seguir construyendo o tratando de ayudar a mejorar muchas cosas para mi y para la sociedad” (DUNC)

El docente es un agente institucional acerca del sentido común y del conocimiento, esto ocurre en el magnum de la vida y el conocimiento de si mismo, y la capacidad del hombre para organizarse política, social e institucionalmente se refleja en la docencia universitaria, dado que el quehacer ser docente es acción social, acción institucional y construcción política en la participación y construcción de mundo.

El docente es un ser social político, orienta actividades de conocimiento, independiente de su fundamento disciplinar, y la docencia es una actividad ampliamente pública, para Hannah Arendt lo público posee dos ventanas de concepción, la primera es que una acción pública es colectiva en cuanto que esta a la a luz de todos, y la segunda lo público refiere a un espacio, tiempo y lugar común a muchos o a todos¹³². La docencia universitaria responde a esta doble configuración: el docente independiente de su vínculo institucional, de su proyecto de vida y de su formación disciplinar esta el centro de una movilidad social en la cual es objeto y centro. Segundo, el docente busca una constitución social del mundo, lo cual es común a todos. Bajo estas dos condiciones la docencia universitaria es una acción pública y también social.

“Esta es una labor en la que uno ayuda a que las cosas mejoren, uno esta en medio del huracán, ese es nuestro deber social solventar el huracán, la realidad, de eso depende de que la universidad le entregue a la sociedad ciudadanos mejores, aquí prima el bien común sobre el particular, de eso se trata esto” (X)

En la construcción de mundo el docente participa y es constructivo en la constitución de esta acción pública y social. El docente retorna a su búsqueda de sentido en esta construcción, de nuevo se ve enfrentado a la búsqueda y construcción de sentido, como agente social y público el docente es un ser que le responde a la vida. Su participación social y de conocimiento, su construcción científica del mundo son otra de las bases que fundamentan su quehacer ser docente actual, el sentido de ser docente universitario.

¹³² Arendt, Hannah. (1958). La condición humana. Pág. 62-63 Ed. Paidós (1993)

CONCLUSIONES

Ser docente universitario es una búsqueda de sentido. Por lo cual la docencia universitaria es una dimensión desde la cual el ser humano haya sentido a su vida y en general al fenómeno de la vida, la realidad y la existencia como tal. Básicamente la docencia universitaria permite al docente agrupar desde su labor y accionar universitario la posibilidad de construir parcialmente no solo el sentido como tal sino la vida misma.

Sobre este marco las instituciones de educación superior deben generar y garantizar espacios desde los cuales la docencia universitaria se instituya como un escenario de construcción de sentido de: la investigación, la pedagogía, los proyectos de aplicación disciplinar, la ciencia, la formación docente, la formación disciplinar etc. Deben ser espacios universitarios cuya acción es y debe estar fundamentada desde los docentes universitarios. Si el docente universitario es un eje fundamental en la construcción social y es un miembro estructural al interior del mundo educativo y si el sentido mismo de la acción docente es la búsqueda y construcción de sentido entonces es perentorio que las instituciones educativas formulen y conciban la acción y el ser docente desde una perspectiva de mayor acción participativa, mayor celeridad en la constitución del talento humano universitario desde la razón misma del ser docente universitario.

Este estudio no solo dilucido la realidad docente como una experiencia de construcción de sentido. Muchos aspectos referentes a la docencia universitaria como fenómeno dejan posibilidades de análisis posteriores. Básicamente hay tres campos importantes de reflexión desde lo arrojado por este estudio: primero en el terreno de la pedagogía, segundo en la dimensión del educando y tercero las condiciones y la formación docente como tal. Estos tres aspectos relevante pero indirectamente surgen como elementos de análisis a tener en cuenta.

En el terreno de la pedagogía el estudio deja en discusión varias cosas, si se observa claramente desde la experiencia docente lo pedagógico inconscientemente en la rutina docente se esfuma en el terreno de la interacción con el educando y en la acción pedagógica como metodología para la enseñanza

y el aprendizaje. La pedagogía en el ámbito de la experiencia docente posee significados que delatan la incompreensión del fenómeno como sentido mismo de la docencia. La docencia debe tener una estructura pedagógica, sin embargo el docente lo asume muy parcializadamente desde la interacción y las técnicas para la enseñanza y el aprendizaje. Indudablemente la denuncia principal de este hecho es la escasa apropiación pedagógica del docente en su vida universitaria. Podría ser que la docencia universitaria aun se encuentra en el terreno casi exclusivo de lo disciplinar y las condiciones laborales.

Otro elemento atinente a la pedagogía que resalta en el estudio es la escasez de control pedagógico en la labor y el quehacer ser docente, eminentemente administrativo esta situación, los docentes deambulan pedagógicamente en el terreno de la improvisación y el saber disciplinar. Raramente se encontró docentes concibiendo su disciplina como objeto de estudio que posee pedagogías y didácticas propias a sus objetos de conocimiento, es decir no hay sentido pedagógico desde sus practicas disciplinares formativas. En este mismo sentido ser docente no es sinónimo de ser pedagogo.

Otra situación pedagógica relevante al análisis del estudio es la tendencia docente a minimizar y centralizar la educación y formación al ámbito de la evaluación. La evaluación se convierte en un centro pedagógico de las acciones universitarias docentes.

Estas situaciones contradicen gravemente los patrones idealmente propuestos legal y académicamente al interior de las instituciones educativas. En los procesos de acreditación y certificación institucionales el discurso pedagógico es una fuerza institucional de desarrollo aparentemente presente, la pedagogía es en parte la base del quehacer ser educativo, sin embargo como se observa en la realidad docente y en la cotidianidad no es tan claro que la pedagogía como disciplina sea motor y estructura en la realidad universitaria. Las instituciones se encuentran en frente de un verdadero reto administrativo y humano y ante nada en frente de un sofisma discursivo del quehacer ser docente como pedagogía.

En la dimensión del educando se presentan algunas situaciones y elementos que vale revisar. El quehacer ser docente es interacción social. Epistemológicamente podría decirse que el conocimiento desde la realidad docente es interacción. Esta alta concentración en la acción interactiva docente y educando genera elementos pedagógicos y epistemológicos a tener en cuenta.

La relación pedagógica docente y educando esta definida en lo constructivo y en la interacción como fundamento de relación. En este sentido la educación superior muestra avances realmente significativos, pese a la ausencia de pedagogía en la practica docente, su relación pedagógica es activa y bi-directiva, donde el sujeto y el objeto es compartido por las partes de la relación. Así mismo el estudio refleja un componente en este sentido de valor, este es que desde la interacción se construye la vida universitaria y desde la interacción social se fomenta la cultura de la ciencia y el conocimiento.

El conocimiento y el saber disciplinar se forjan desde una plataforma constructiva, el constructivismo esta presente en la realidad docente universitaria, el conocimiento alberga imaginarios y significados substancialmente legitimados en la vida y la experiencia universitaria, el conocimiento se torna objeto a la experiencia universitaria. El elemento más productivo de este hecho es que el docente universitario cumple satisfactoriamente con el sentido mas legitimo de la educación, el conocimiento. Las instituciones educativas deben generar y ampliar el tiempo y los espacios para formalizar y desarrollar concomiendo pertinente al contexto pues no basta con que constructivamente se den procesos de integración al conocimiento, como acto educativo es perenne que desde esta relación docente constructivista que se viene forjando se generen mecanismos para el mejoramiento de las condiciones sociales del contexto a través de la generación de conocimiento y desarrollo en las instituciones educativas.

El tercer elemento se refiere a las condiciones y a la formación docente, es concluyente el hecho de que el quehacer ser docente esté firmemente interferido por las actuales condiciones laborales de la docencia universitaria. Si ser docente universitario es la búsqueda de sentido y existe una dificultad evidente respecto a la constitución de una educación superior establecida educativamente desde la pedagogía, empero a la vez existen proceso y productos constituidos constructivamente en la relación pedagógica docente y educando, entonces este tercer elemento el de las condiciones y la formación docente boicotea todo lo anterior dado que en detrimento del docente su situación laboral no garantiza en mucho una plenitud personal equitativa. Las condiciones de contratación y la estabilidad institucional amenazante y presente en la vida institucional.

La formación docente es otro hecho que indirectamente se presento repetidamente en la información analizada. Ser docente es ser saber y las instituciones requieren actualización, especialización y continua formación en el profesorado, empero ésta realidad no es clara. Los mecanismos de selección y vinculación laboral docente son exigentes formativamente, la puesta en escena de la urgencia de cursar postgrados va en aumento, empero en esta cadena de necesidades institucionales fácilmente el sentido de la especialización y profundización se pierde estrictamente en el requisito exclusivo de cursar un postgrado, las instituciones educativas carecen de un control planeado de que tipo de postgrados y bajo que condiciones debe cursarse. Lapidariamente las condiciones para la formación docente no son claras en la vida universitariamente.

De cuerdo al hallazgo central de este estudio se sugiere encausar políticas educativas que fomenten y maximicen la condición docente, como un ser humano y social de sentido. Se debe encausar administrativa, epístema y pedagógicamente esta realidad. Los espacios formales que permitan el desarrollo de los proyectos de vida tanto personales como disciplinares de los docentes deben incluirse en la realidad institucional. Ser docente universitario es una experiencia de vida trascendente como autoconstrucción, ser docente es interacción y construcción de mundo y el sentido es una búsqueda y es el eje del

quehacer ser, esta es la conclusión práctica del estudio. Con respecto a la docencia universitaria es importante atender a esta conclusión y permitir al docente la oportunidad de desarrollar su natural fuerza exploratoria a través de la institución misma como potencializadora de ello.

Las experiencias, los significados, los sentidos, las construcciones sociales en la vida universitaria son múltiples, tanto actores como procesos deben seguir siendo indagados por medio de estudios y/o investigaciones formales y de orden cualitativo, la temática es inacabada. La universidad como escenario social de sentido requiere de continuos esfuerzos investigativos que permitan comprender y fomentar comprensión al talento humano presente en la educación superior como una resultante divergente social y culturalmente. Los seres humanos inmersos y los procesos que se derivan al interior de la vida universitaria son complejos y de ellos depende el éxito o el fracaso de una empresa educativa. Indagar la experiencia docente desde la perspectiva humana y social del docente fue el objetivo del presente estudio. Efectivamente el estudio en sus hallazgos describe y comprende la experiencia docente y sus motivaciones y procesos que constituyen el quehacer ser docente universitario.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta, B. Eduardo. Universidad metropolitana. "Si desea calidad hay que cambiar la enseñanza tradicional" Revista: elementos para construir educación superior del futuro. CRESALC/UNESCO. 1997. Pg 38
2. Amaya G. O. La universidad: Futuro de la sociedad. Pág. 27, seminario internacional: "Filosofía de la educación"
3. Anaya, Santos. Gonzalo. Concepciones sobre docencia universitaria. Revista: Docencia universitaria. Cededuis, UIS. 1999. Pg. 11
4. Arendt, Hannah. (1958). La condición humana. Pág. 62-63 Ed. Paidos (1993)
5. Bateson, Gregory. (1982) Espíritu y naturaleza. Pág. 40. Amorrortu editores.
6. Bauman, Zygmunt. La cultura como praxis. Ed. Paidós Studio. 1999. Pg. 250.
7. Benney y Hughes, Citado por S.J. Taylor y R. Bodgan en Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. Pg.101
8. Bernstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. 1990. Pg. 46.
9. Borrero, C. Alfonso. Simposio permanente sobre la universidad: Mas allá del currículo. Bogota Asceun e Icfes. 1985
10. Brandenburz, Dale. y Batista, Enrique. Estudios educativos. Medellín: Revista de la asociación de profesionales de la educación. APE. # 2. 1984.
11. Briones, G. Seminario internacional, "Filosofía de la Educación superior", Que significa la modernización de la universidad en América latina

12. Brunner, J. "Fin o metamorfosis de la escuela" Nómadas, Fundación universidad central. Bogota 1996. Pg. 30
13. Cárdenas, A. Rodríguez, A. y Torres, R. El maestro, protagonista del cambio. Cooperativa editorial magisterio. 2000. Pg. 81.
14. Cassirer, Ernst. (1955) Las ciencias de la cultura. Fondo de cultura económica de España
15. Consejo nacional de acreditación. Bogota. 2000. Comisión nacional de doctorados y maestrías. Bogota. 2001.
16. Cortina, Adela. (1997) Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Pág. 134. Alianza editorial
17. _____. El quehacer ético, guía para la educación moral. (1996) Aula XXI Santillana.
18. De la Cuesta, Carmen. Características de la investigación cualitativa y su relación con la enfermería. En: Investigación y educación en enfermería. 1997 Pág. 16
19. Deleuze, G. Guattari, F. ¿Que es filosofía? 1995, 220 Págs.
20. _____. Lógica del sentido. (1969). Ed. Paidós estudio básica.
21. Escotect. Miguel, A. tendencias, misiones y políticas de la universidad. Mirando hacia el futuro. UNESCO. 1993.
22. Flórez, O. Rafael. Y otros. Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria. Icfes. 2002.
23. _____. Hacia una pedagogía del conocimiento. Ed. McGRAW-HILL. 1997. Pg. 11
24. Foucault, Michel. (1964). El pensamiento del afuera. Págs. 15-22. Ed. Pre-textos (1988)
25. _____. El orden del discurso. (1973) Fabula Tusquets editores.
26. _____. La arqueología del saber. (1969) Siglo XXI editores Arg.
27. Frankl, Viktor. (1946) El hombre en busca de sentido. Pag. 98. Ed. Paidós
28. Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. 1975.

29. García, G. C (1996) Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América latina. ED Cresa-UNESCO. Caracas, Venezuela.
30. Gimeno, S. José. Poderes inestables en la educación. Ed. Morata. 1998.
31. Glaser, B y Strauss, A. The discovery of grounded theory. New York, Aldine, 1967.
32. Goffman, Erving. (1967). Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. Ed. Anchor Books
33. Guattari, Felix. (2007)
http://es.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9lix_Guattari#Bibliograf.C3.ADa
34. Guba, E. y Lincoln, Y. Handbook of qualitative research. Thousand oaks, Sage, 1994.
35. Habermas, Jurgen. Lógica de las ciencias sociales. 1987.
36. _____ . La inclusión del otro, estudios de teoría política. (1999) Ed. Paidós.
37. _____. Teoría de la acción social comunicativa I, racionalidad de la acción y la racionalización social. Ed. Taurus humanidades.
38. Heidegger, Martín. Conceptos fundamentales. 1941. Ed. Altaya.
39. Heller, Agnes. (1985). Historia y vida cotidiana. Pág. 47
40. Henao, W. Myriam y Velásquez, B. Myriam. La educación superior como objeto de reflexión e investigación. Bogota (2001)
41. Huerta, Antonio, A. La formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. Ed trillas. 1993. Pg. 16-23
42. ICFES, Flórez, O, Rafael. (2002) Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria. Op. Cit. Pág. 38
43. Juliao, V. Carlos, G. la praxeología: Una teoría de la práctica. Uminutó. 2002.
44. Kierkegaard, Soren. (2007) Migajas filosóficas o un poco de filosofía. Ed. Trotta.
45. Lacan, Jacques - Marie Émile.(1995) La relación del objeto. Librería paidós.

46. _____.(1999) Las formaciones del inconciente. Librería paidos.
- 47.Lacayo, P. Francisco. La formación de los educadores populares. 1996. Coordinador de la UNESCO para el programa de cultura de paz-El Salvador.
- 48.Leon, Emma. (1999). Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana. Pág. 66. Ed. Anthropos.
- 49.Lepp Ignace. (1963) La existencia autentica. Págs. 23 – 103 Ediciones Carlos Lohle
- 50.Luckmann, Thomas. Teoría de la acción social. Ed. Paidos Ibérica. 1996. Pg. 11.
- 51.Lyotard, Jean – Francois. La fenomenología. (1954) Ediciones paidos.
- 52.MacMurray, John. (1974). El yo como agente, la forma de lo personal. Barral editores.
- 53.Maslow, Abraham. (1968) El hombre autorrealizado, hacia una psicología del ser. Pág. 97-98 Ed. Troquel.
- 54.Meirieu, Philippe. Frankenstein educador. Pg. 65
- 55.Mora, Julia. Creatividad en la docencia universitaria. Universidad del Valle. 1984.
- 56.Moreno, N. Fabio. Revolución científica y formación humana en la universidad. 1988. Pág. 31
- 57.Morin, Edgar. La noción de sujeto. Fundación INTERFAS. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Fried, S. Dora. Ed. Paidos studio. 1994. Pg. 70.
- 58._____. (2000) Los siete saberes para una educación del futuro. UNESCO.
- 59._____. “Sobre la reforma de la universidad” En: La universidad en el cambio de siglo. Alianza Editorial, S.A. Madrid. Págs.,19 – 29.
- 60.Murcia, Napoleón. (2006) Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos. Tesis doctoral, CINDE-Universidad de Manizales.
- 61.Orozco, Luis, E. Universidad del estado, Escuela superior de administración publica. “Reflexiones sobre el sentido de la universidad” Pág.9

62. Padrón, José. Entorno al concepto de investigación docencia. Notas para la delimitación de núcleos generadores de investigación. 1993 Artículo extraído de la pagina Web: <http://padron.entretemas.com/index.htm>
63. Peña, Cesar. Descripción y fundamentos del modelo Unitec, valencia, Venezuela. 1985.
64. Perafán, E. Gerardo, A. (1997) Pensamiento docente y practica pedagógica. Ed. Magisterio. Pg.42
65. Piaget, Jean. (1950) Introducción a la epistemología genética. Ediciones paidos.
66. Porlán, Rafael y Rivero, Ana. El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias. Diada Ed. 1998
67. Porlán, R. Rivero, A. y Martín, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II. 1998. Pg. 180.
68. Restrepo B, Álvaro. (2004). Horas de existencialismo y otras horas. Pág. 36.
69. Rey, Germán. Las huellas de lo social: Interacción, socialización, y vida cotidiana. En: memorias simposio sobre investigación social vida cotidiana. Medellín: Universidad pontificia Bolivariana, 1986.
70. Ricoeur, Paul. (1996) Si mismo como otro. Pag. 365-369 Ed. Siglo XXI editores.
71. Rodríguez, G, Gil, F., García, J. Introducción a la investigación cualitativa, México: 1996. Pág. 32
72. Rogers, Carl. (1980) El camino del ser. Troquel S.A.
73. Sandoval, P. Rodrigo. Los maestros colombianos. Ed presencia. 1986. Pg. 68.
74. Sartre, Jean-Paul. (1946). El existencialismo es humanismo.
75. Saussure, Ferdinand de. (1916) Curso de lingüística general.
76. Searle, John R. (1995) La construcción de la realidad social. Pág. 75. Paidos básica.
77. Scheler, Max. Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética. Editorial critica. Barcelona (2003)

78. S.J. Taylor y R. Bodgan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. Pg.138
79. Spranger, Eduardo. (1935) Formas de vida, psicología y ética de la personalidad. Pág. 249 Revista de occidente.
80. Strauss, y Corbin (1998) Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada. Editorial universidad de Antioquia, Medellín, 2002, Pág. 13.
81. Strauss, A. y Corbin, J. Basics of qualitative research. Sage publications. Pg. 15.
82. Tamayo y Tamayo (1999) la investigación: serie aprender a investigar, modulo 2. Bogotá. Icfes.
83. Tedesco, Juan, Carlos. Bogotá, 8-12 de agosto de 1999. Encuentro internacional de educación media.
84. Toulmin, S. La racionalidad humana. El uso colectivo y la racionalidad de los conceptos. 1977.
85. Vigosky, Lev. (1995). Pensamiento y lenguaje. Paidos.
86. Webb, Campbell, Schwartz, Sechrest, y Grove. Nonreactive measures in the social sciences. 1981.
87. Wolf, Mauro. (1979) Sociologías de la vida cotidiana. Pág. 45. Ed. Cátedra.

ANEXOS

Tabla de anexos:

No.	ANEXO
1	Alegorías docentes: modelo diligenciado
2	Modelo de los consentimientos informados: modelo diligenciado
3	Modelo de la tabla de codificación con una copia de un documento de trabajo
4	Diagrama central integrador
5	Diagrama de categoría: La docencia universitaria es vida, praxis existencial
6	Diagrama de categoría: Ser docente una experiencia trascendental
7	Diagrama de categoría: Ser docente, ser saber
8	Diagrama de categoría: La externalización
9	Diagrama de categoría: El encuentro
10	Diagrama de categoría: La docencia universitaria como participación y ciudadanía
11	Diagrama de categoría: La docencia universitaria como construcción de mundo
12	Esquema de la integración diagramática de la perspectiva: Desde Adentro
13	Esquema de la integración diagramática de la perspectiva: Hacia afuera
14	Esquema de la integración diagramática de la perspectiva: Mas allá
15	Esquema de integración de perspectivas, panorama
16	Esquema síntesis de hallazgos

Anexo 1.

Alegorías Docentes:

Algunos Símbolos de la Educación Superior

Alegorías Docentes: *Algunos Símbolos en la Educación Superior*, instrumento cualitativo diseñado para la recolección de información él cual pretende articular de un modo menos formal y si de un modo mas personal, lúdico, inédito y creativo lo que usted piensa, sabe, siente y hace frente a la docencia y su vida.

El objetivo entonces de este instrumento será captar los diferentes significados, consideraciones y concepciones que usted como informante posee de diferentes aspectos que se involucran en la docencia universitaria de una forma imaginada, creada, alegórica, y simbólica.

El instrumento posee dos fases: la primera en la cual se responde de forma abierta a una serie de enunciados, y la segunda parte consiste en otorgar valor a una serie de significados extractados de los datos de las primeras recolecciones efectuadas en docentes universitarios.

Modelo:

Usted encontrara en un espacio en blanco en su parte superior una frase o palabra. Brevemente en palabras, frases, ideas, relatos o dibujos deberá representar sus consideraciones,

concepciones, sentidos y significados personales frente a dicha palabra o frase inspiradora:

Por ejemplo:

Un docente universitario.

'Un poeta más de la vida "

Después usted encontrara el desarrollo de una serie de preguntas, afirmaciones o negaciones (significados) en las que usted otorgara un valor de 1 a 4 siendo 4 el máximo valor afirmativo (verdadero) y leí máximo valor negativo (falso):

Por ejemplo:

SIGNIFICADO	1	2	3	4
Es el docente un empleado, que no interfiere en la realidad social?	X			

En este ejemplo el docente considera que la frase o afirmación es falsa

El contenido de lo que usted elabore como información y el valor que otorgue a las preguntas y frases deberá ser en la medida de lo posible una construcción libre, espontánea y propia, que responda a su experiencia individual. El uso de metáforas, alegorías, símbolos, imágenes, parábolas, ficciones, apólogos, frases o cualquier representación o manifestación escrita será completamente valida, trate de expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos, y acciones de una manera sensible e individual.

Cualquier significado, consideración, concepción, representación que usted como informante posea serán absolutamente pertinentes y validos.

Teniendo en cuenta su respetada y valiosa colaboración le agradecemos elaborar el siguiente instrumento de la forma más fiel, espontánea y personal posible teniendo en cuenta las características del instrumento. Recuerde que toda la información que se maneje dentro del proceso investigativo es de tipo confidencial y anónima, es decir, solo la conoceremos nosotros, el investigador, el caso de algún entrevistador 6 manipulador solo en algunos casos, y usted. Su identidad solo será manejada por el investigador.

Anexo 2.

Alegorías Docentes:
Algunos Símbolos de la Educación Superior

1. Enunciados de respuesta abierta

A continuación usted encontrará en una serie de frases o palabras inspiradoras. En palabras, frases, ideas, relatos o dibujos represente sus consideraciones, concepciones y significados personales frente a dicha palabra o frase inspiradora.

1. <u>La vida:</u>	Proceso dinámico en continua fluctuación
2. <u>La vida del docente universitario:</u>	La búsqueda continua de la Verdad a través del conocimiento
3. <u>La vida universitaria:</u>	Juego de Roles en virtud de una formación para la vida profesional
4. <u>Mi vida:</u>	Proyecto en construcción, experiencial, dinámico, y en apertura
5. <u>Yo como docente universitario:</u>	Otro actor más en el proceso de formación del otro
6. <u>Mi vida universitaria:</u>	Compartir experiencias y de aprendizaje continuo
7. <u>El ser humano:</u>	Sujeto, persona con multiplicidad de talentos para ser explotados
8. <u>El otro como docente universitario:</u>	Compañero de equipo para el acompañamiento, orientación y formación del otro
9. <u>La universidad:</u>	Ente que propende por la formación y desarrollo del ser humano

<p>10. <u>El estudiante:</u> Persona con deseos de superación y formación permanente</p>
<p>11. <u>Ellos aprendiendo:</u> Colectivo en procura de conocimiento y búsqueda de la Verdad</p>
<p>12. <u>El conocimiento en ellos:</u> El saber en continua búsqueda y cambio</p>
<p>13. <u>La evaluación:</u> Valoración de lo aprendido, en torno a sus maduraciones y aprendizajes Significativo</p>
<p>14. <u>Yo evaluando:</u> Verificando lo aprendido y lo enseñado, posibilitando aprender del error.</p>
<p>15. <u>Enseñar</u> Conjunto de estrategias y metodologías que posibilitan el aprendizaje y el conocimiento de la Verdad</p>
<p>16. <u>Yo enseñando</u> Sujeto con diversidad de estrategias, métodos, didácticas y recursos en procura de la formación del otro.</p>
<p>17. <u>Quienes enseñamos?</u> Cualquier persona que posea potencia y dinamismo para generar estructuras y posturas en el otro</p>
<p>18. <u>El conocimiento y el saber:</u> La búsqueda incesante de la Verdad</p>
<p>19. <u>Lo que conozco y se:</u> muy poco en Verdad, pero con iniciativa y deseo de superación continua.</p>
<p>20. <u>la investigación</u> La estrategia que fundamenta el conocimiento y el mejoramiento de la Calidad de Vida.</p>

A continuación marque una X en una escala de 1 a 4 según su criterio sobre el significado que se enuncia:

1	2	3	4
En desacuerdo, no es así, falso, no.	Un poco, bajo, casi no, escasamente.	Medianamente cierto, en gran parte.	Muy cierto, verdadero, totalmente de acuerdo.

SIGNIFICADOS		1	2	3	4
1	La docencia universitaria es una forma de vida y una búsqueda de sentido.				+
2	¿Ha sido la docencia para usted una búsqueda personal, en la cual ha crecido como persona y profesionalmente?				+
3	La docencia universitaria es una experiencia trascendental.				X
4	¿El ser docente universitario le ha facultado comprender y visionar su vida y la vida en general?				+
5	La docencia universitaria es una construcción de conocimiento.			+	
6	¿Uno de los aspectos más fundamentales en el docente universitario es su saber y su conocimiento?			1	X
7	La docencia universitaria es un medio de expresión desde el cual el docente crea y exterioriza: pensamientos, sentimientos, opiniones, análisis, posturas, ideales, conocimientos etc.				+
8	¿Considera usted que la docencia universitaria le ha permitido expresarse y/o exteriorizarse como ser humano?				+
9	La docencia universitaria es interacción y una construcción social y personal de sentido.				X
10	¿Ser docente universitario le ha permitido interactuar y aprender del estudiante?				+
11	La docencia universitaria es una experiencia en la que el conocimiento y el estudiante son el la razón de ser y el fin mismo de la docencia.			X	
12	¿Ha sido y es el estudiante uno de los sentidos de su quehacer ser docente?				X
13	Ser docente universitario es una constante e inacabada búsqueda y construcción de sentido.				+
14	¿Cree usted que la docencia universitaria le dado sentido a su vida?				X
15	La docencia universitaria es significado de construcción y crecimiento personal				X
16	¿Gran parte de lo es usted como persona se lo debe a su quehacer ser docente universitario?				X
17	Ser docente universitario le ha otorgado identidad como persona.				X
18	¿Le genera orgullo ser docente universitario y que sea identificado como un docente universitario?				X
19	La docencia universitaria por lo general es el resultado de un esfuerzo personal y profesional.				X
20	¿Le reconocen otras personas el valor social de lo que hace y es como docente universitario?				X

Anexo 2.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

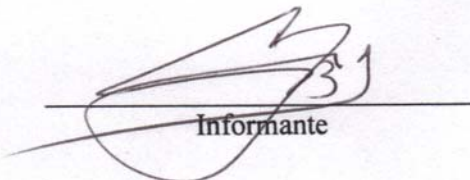
Dentro del proceso de formación académica y personal de Andrés Mauricio Ramírez Torres en la Maestría Educación. Docencia en la Universidad de Manizales, lleva a cabo el proceso de investigación denominado: Los sentidos de ser docente universitario. Para ello el proceso requiere de su valiosa colaboración voluntaria por medio de la información que pueda suministrar.

Algunos aspectos importantes que podemos tener presente es, toda la información que se maneje dentro del proceso investigativo sea en la entrevista, la observación o en algún instrumento alterno será de tipo confidencial y anónima, es decir, solo la conoceremos nosotros, el investigador, el entrevistador solo en algunos casos, y usted. Su identidad solo será manejada por el investigador principal y en algunos pocos casos por el entrevistador. La información recolectada será codificada y analizada y en ningún momento se usara el nombre propio de los informantes tanto en la transcripción como en la codificación. La fidelidad de la información que se maneje dentro de la entrevista, observación o la aplicación de algún instrumento de recolección de información es muy importante, motivo por el cual es necesario que las entrevistas sean grabadas, las observaciones e instrumentos sean sistematizados, sin embargo, en el momento que usted lo considere necesario, puede no contestar las preguntas que se formulen, interrumpir una observación o la aplicación de algún instrumento. Finalmente, los resultados de la investigación podrán ser conocidos por usted, una vez terminada, e igualmente, si usted lo desea, al final del proceso de investigación se le podrán devolver los materiales de la entrevista, de alguna observación o diligenciamiento de algún instrumento.

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, aceptamos en consentimiento mutuo.



Andrés Mauricio Ramírez Torres
Investigador

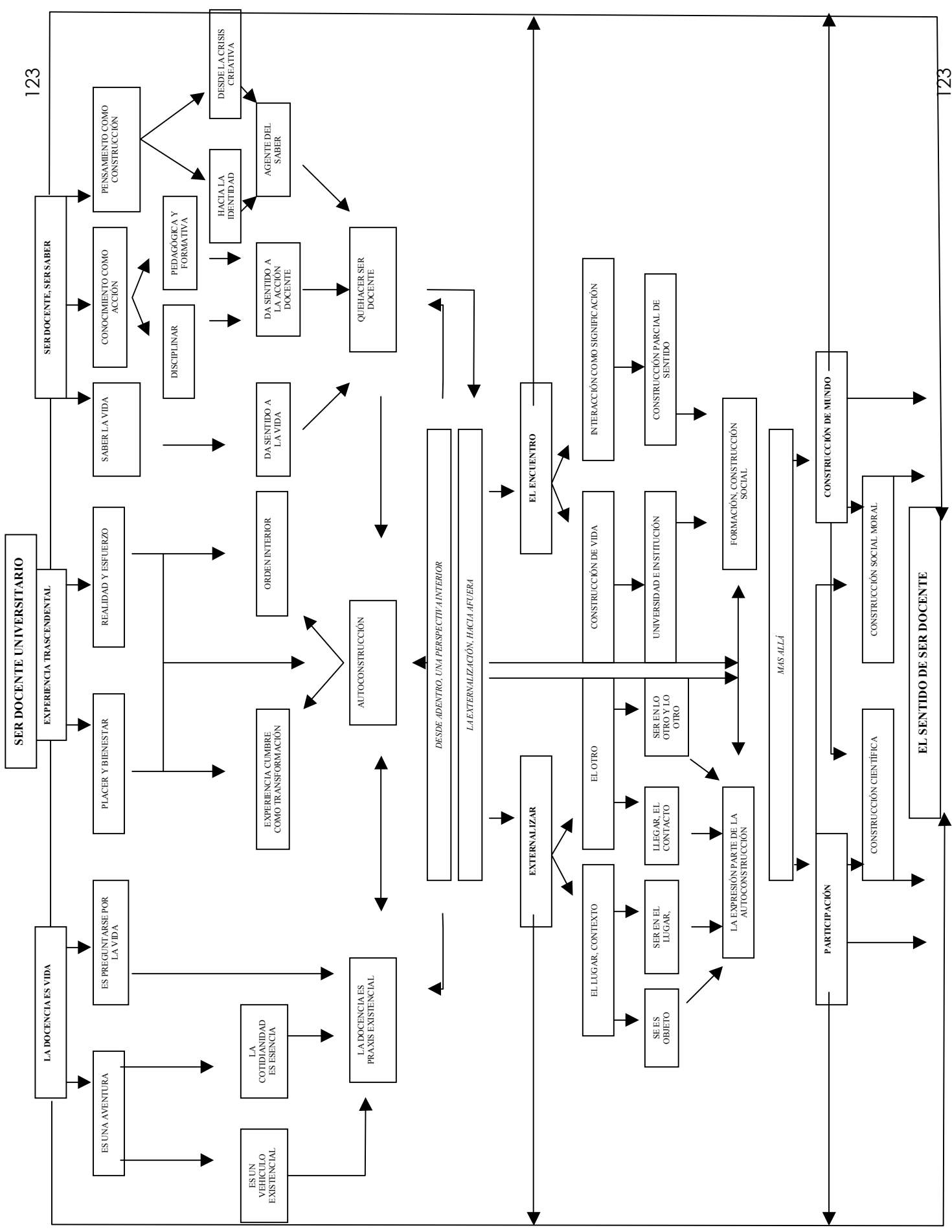


Informante

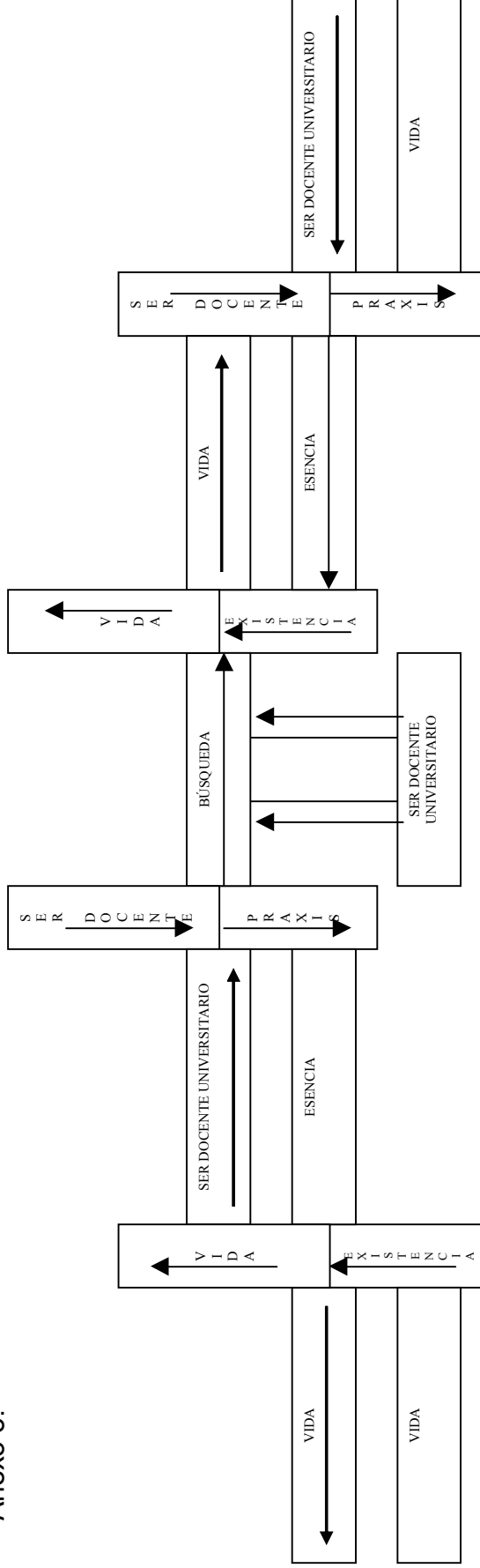
Anexo 3.

CÓDIGO	PAG.	PARRAFO	PREGUNTA	TEMÁTICA Y DIMENSIÓN
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				
-				
R				

CÓDIGO	PAGINA/PREGUNTA	TEMA
Docencia como un Fin El Fin	1.1/1	Experiencia como docente
La universidad es un Fin	1.1/1	Experiencia como docente
Diversidad de Tareas Una Asignatura múltiple	1.2/1	Un día en la universidad
Contacto directo Personal	1.2/1	Un día en la Universidad
Una forma de vida Es la vida.	2.1/1	Significado de la universidad
Gente más cerca Un contacto / Estar cerca	2.1/1	Significado de la universidad
Experiencia Relevante	2.2/1	Como forma de vida
La experiencia universitaria es mejor	2.3/1	Experiencia educativa
Modelos docentes Proceso de adaptación	2.3/1	Experiencia educativa
Estadios docentes	2.3/1	Experiencia educativa
Contacto directo Personal	2.3/1	Experiencia educativa
Estar en medio de los otros	2.3/1	Experiencia educativa
Un espacio de comunicación	3.1/1	Espacios universitarios
Los recursos docentes	3.2/1	Espacios universitarios
El lugar de uno	3.3/1	Significado de universidad
Sei Persona Año de vida	3.3/1	Significado de universidad
Encuentro de necesidades	3.3/1	Significado de universidad
La experiencia universitaria es abierta	3.3/1	Significado de universidad
Es un reto Problema real	3.3/1	Significado de universidad
Vida Profeta	3.3/1	Significado de universidad
La u. las personas y la vida	3.3/1	Significado de universidad
Estar capacitada	4.1/1	Universidad Local
Condiciones docentes Institucionales Connotación negativa	4.1/1	Universidad Local
Condiciones docentes institucionales Cobertura vs. Calidad	4.1/1	Universidad Local
La docencia relativa a su estructura	4.2/1	Educación Local
El alumno insensible El otro es	4.2/1	Educación Local
Condiciones docentes institucionales Equivalencia	5.1/1	Universidad Local
Condiciones docentes institucionales Actitudes Laborales	5.2/1	Universidad Local

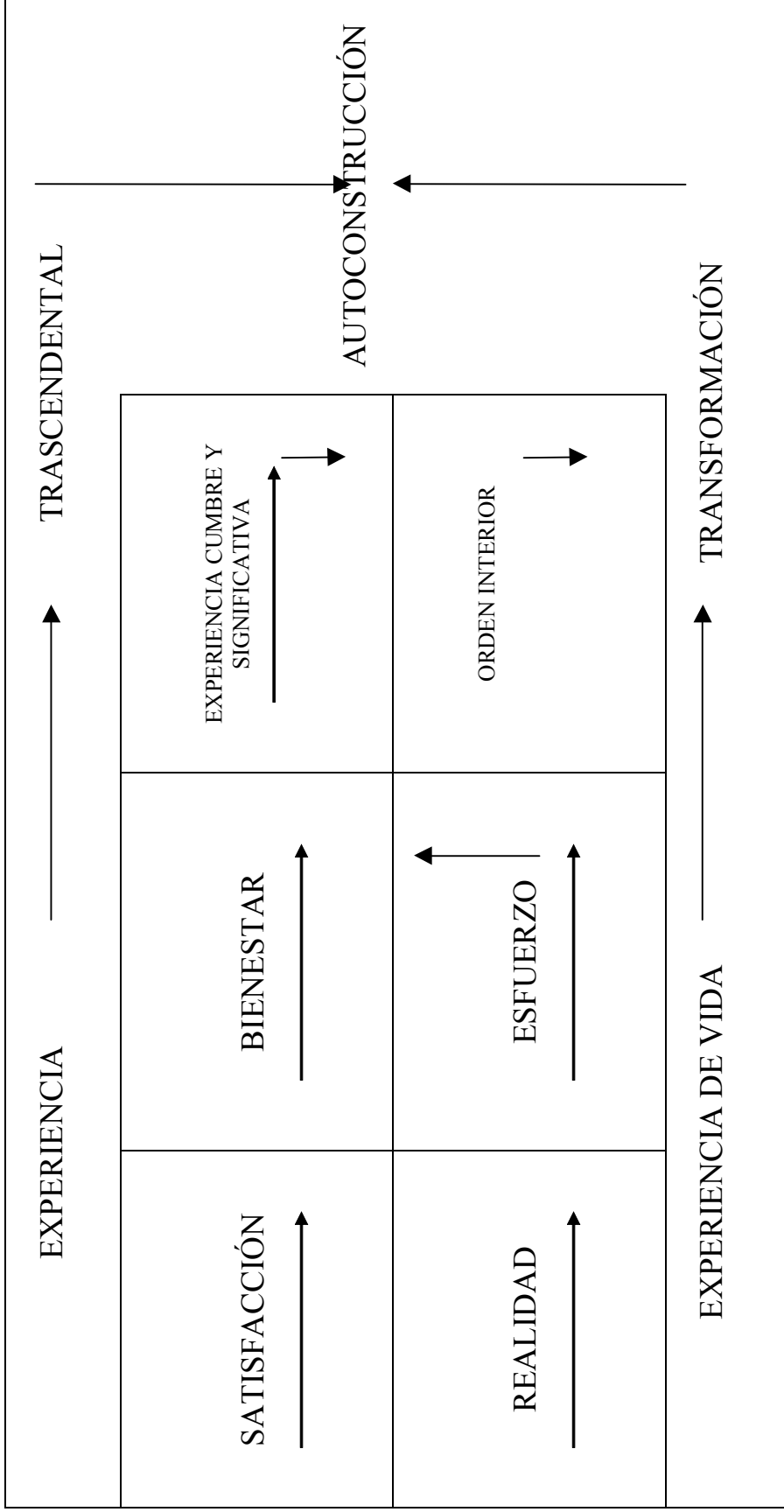


Anexo 5.



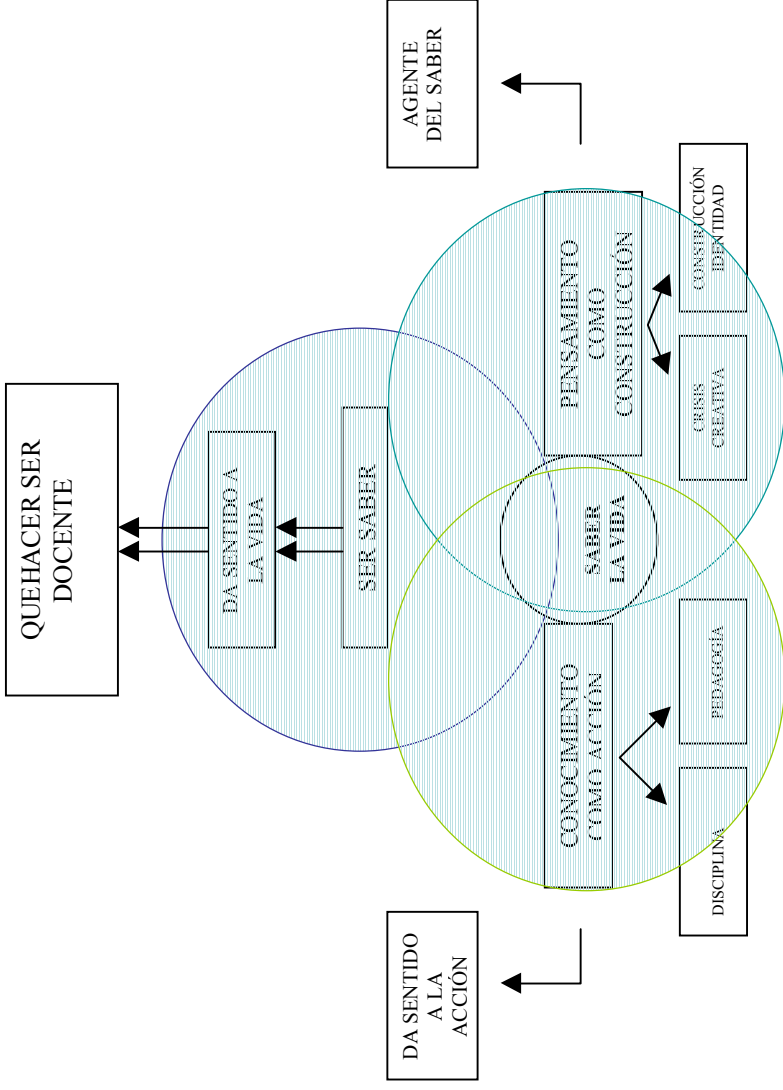
La docencia universitaria es vida.

Anexo 6.



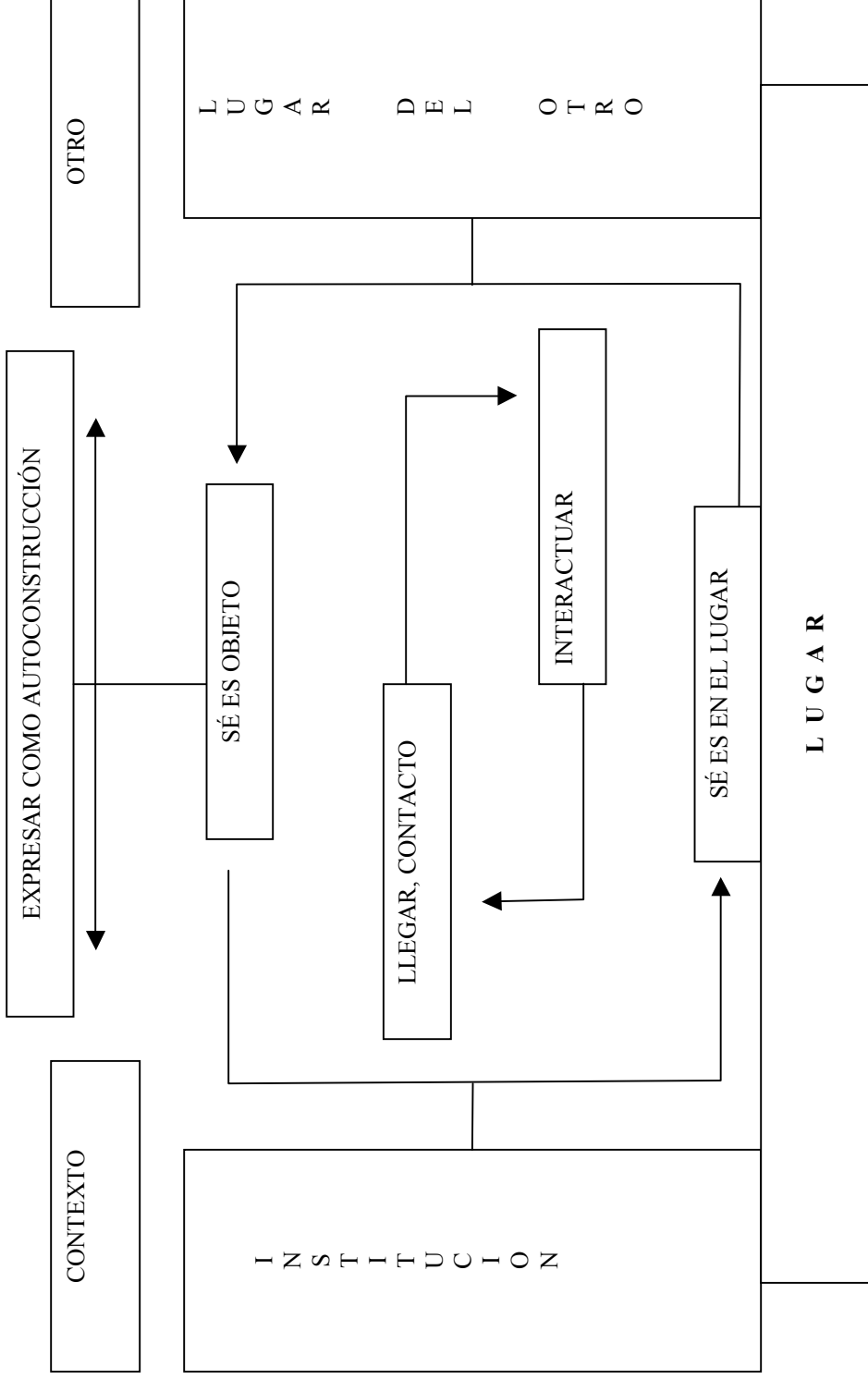
Ser docente universitario una experiencia trascendental.

Anexo 7.



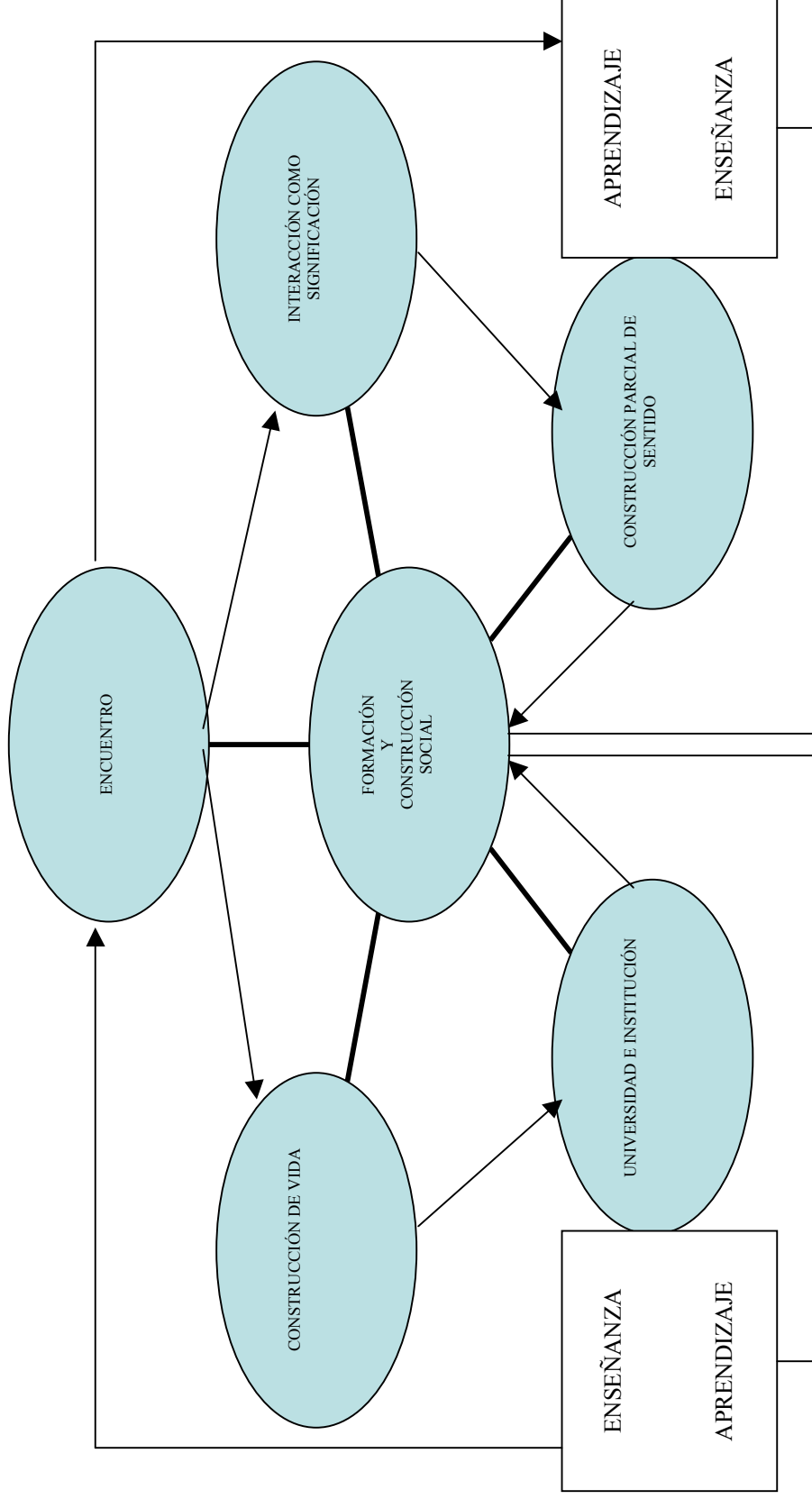
Ser docente, ser saber.

Anexo 8.



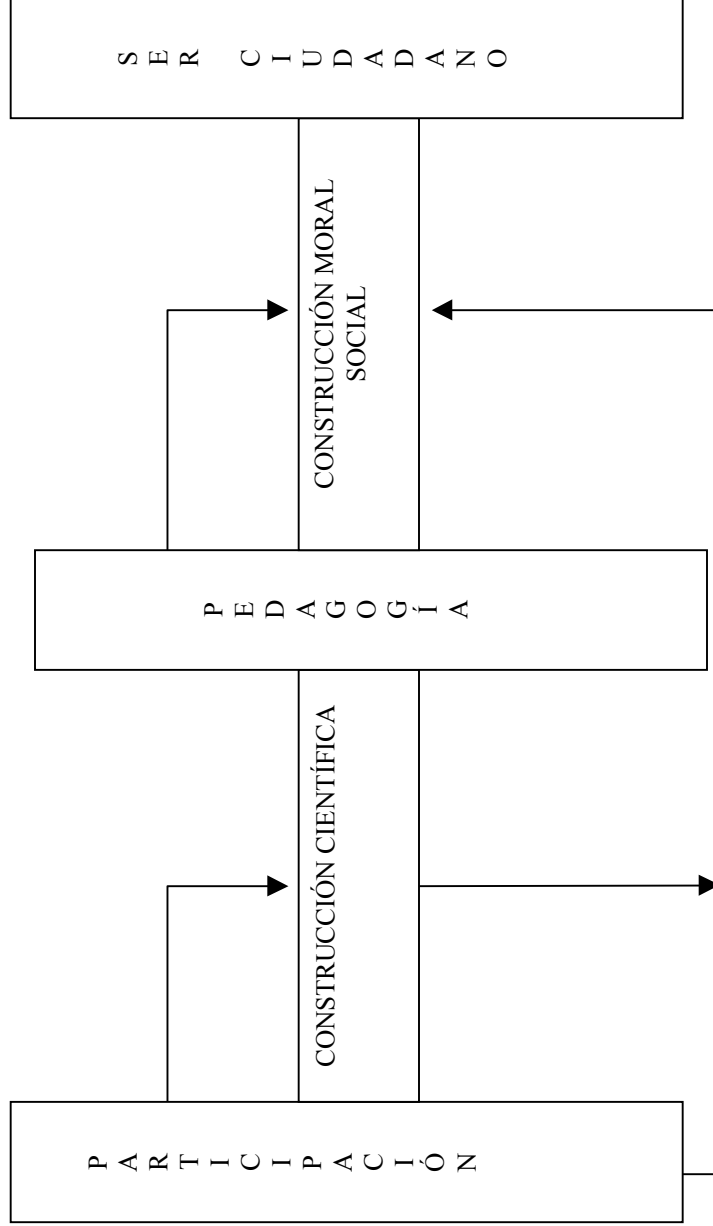
La externalización docente.

Anexo 9.



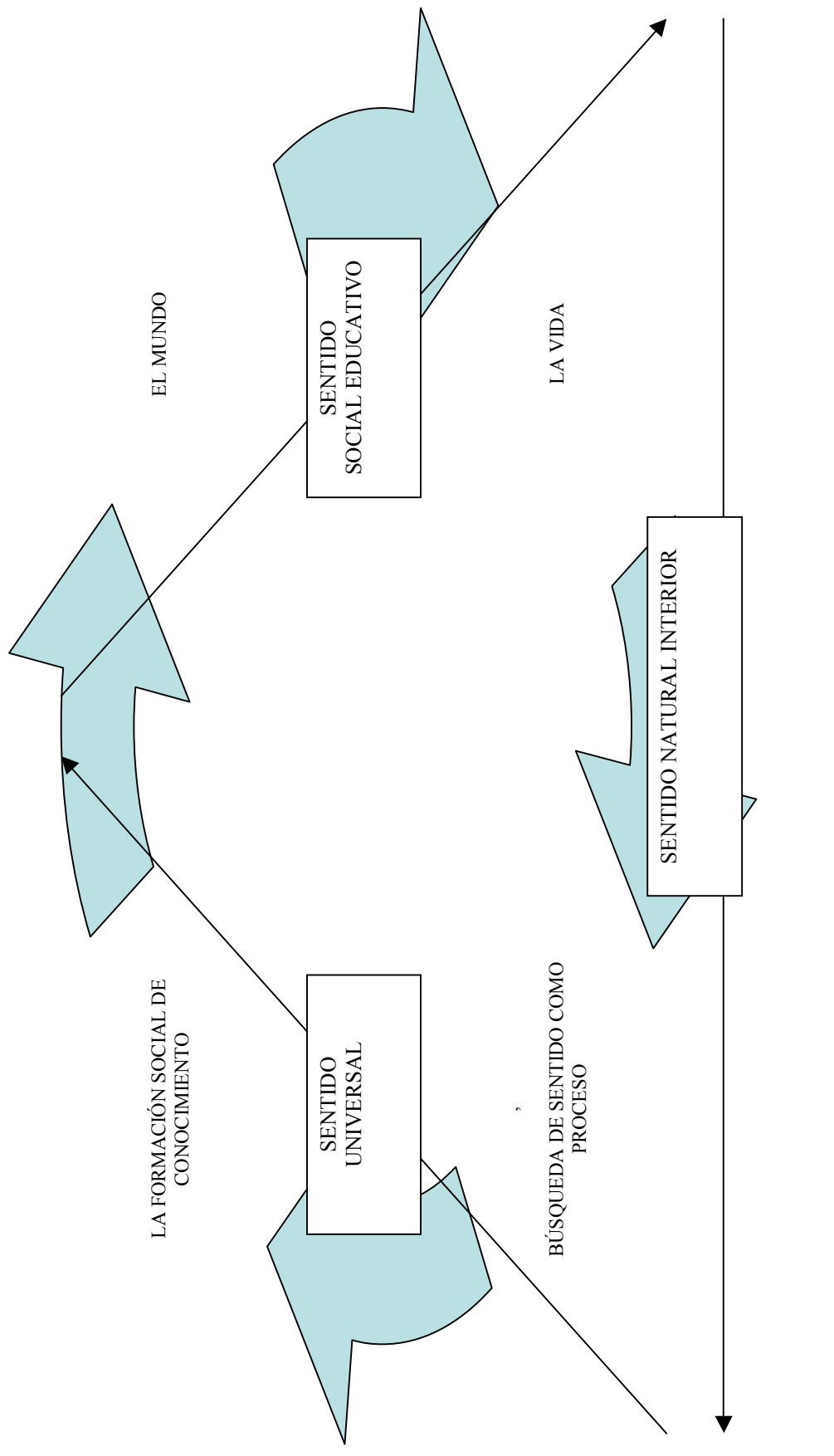
El encuentro.

Anexo 10.



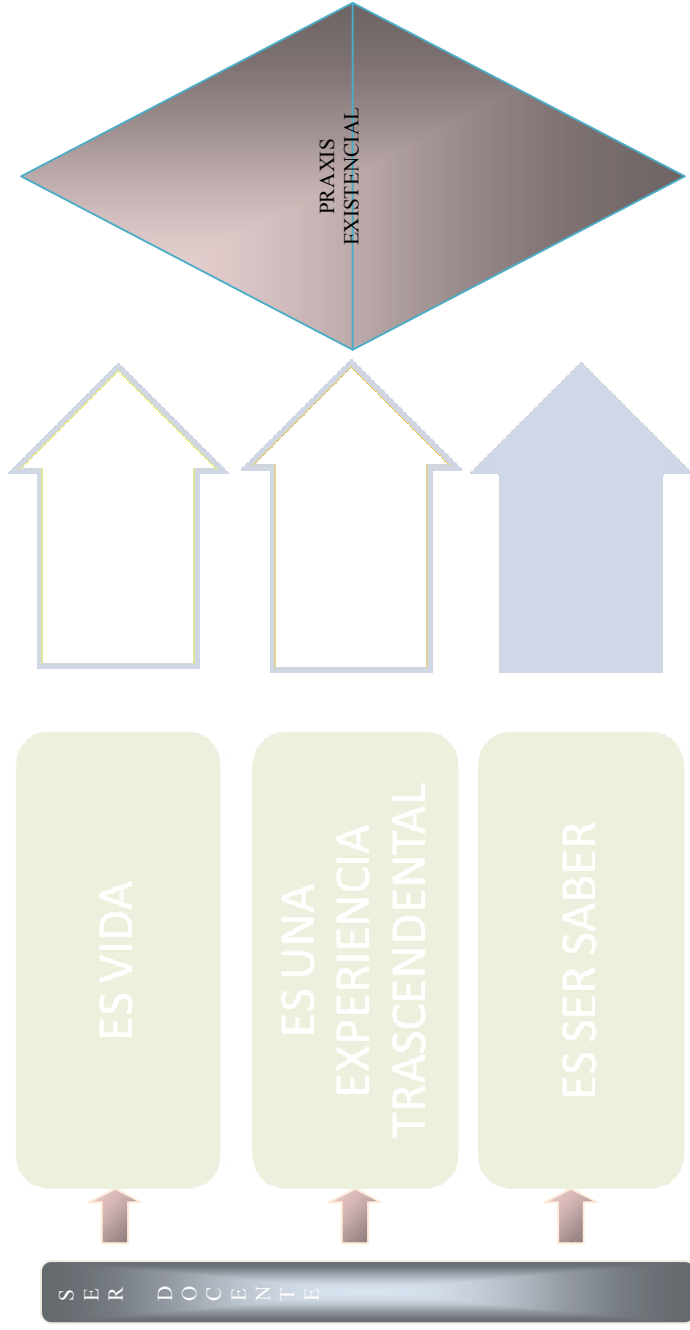
Participación ciudadana.

Anexo 11.



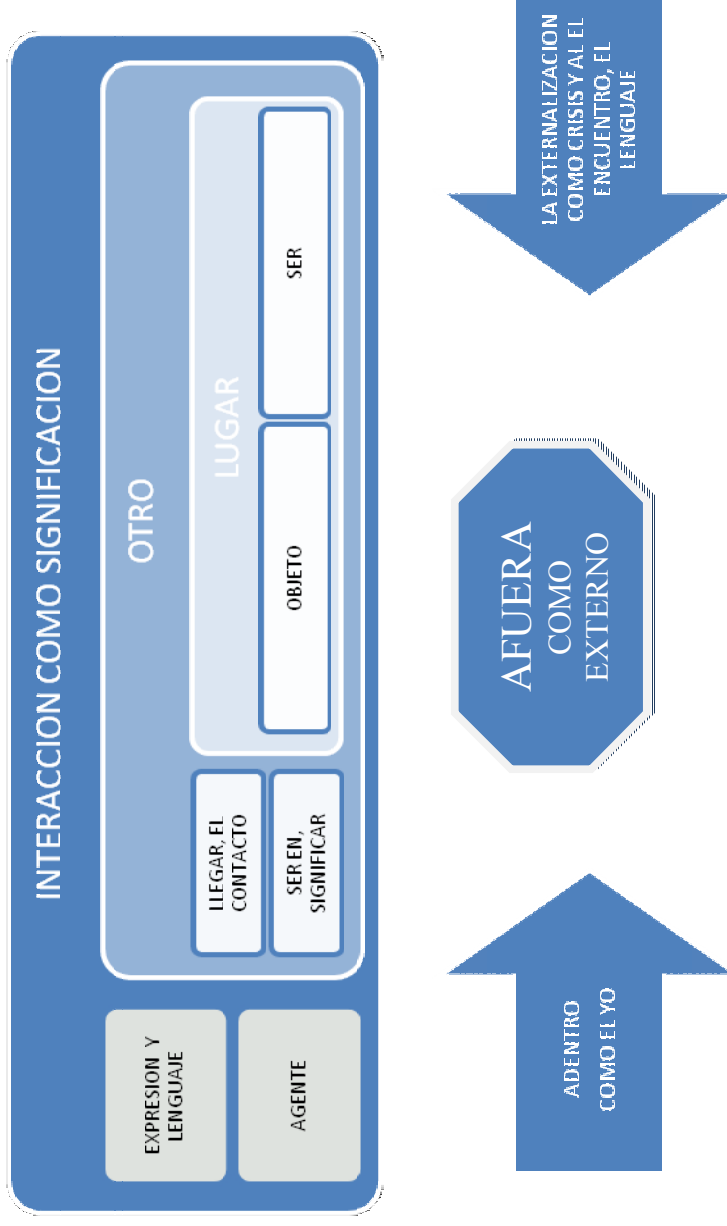
Construcción de mundo.

Anexo 12.



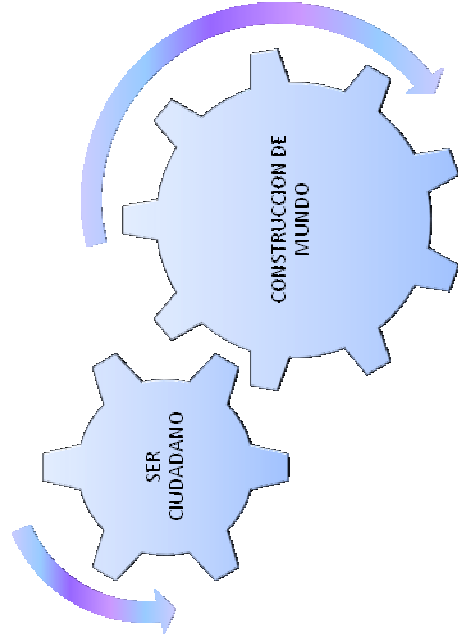
Esquema de la integración diagramática de la perspectiva: Desde Adentro..

Anexo 13.



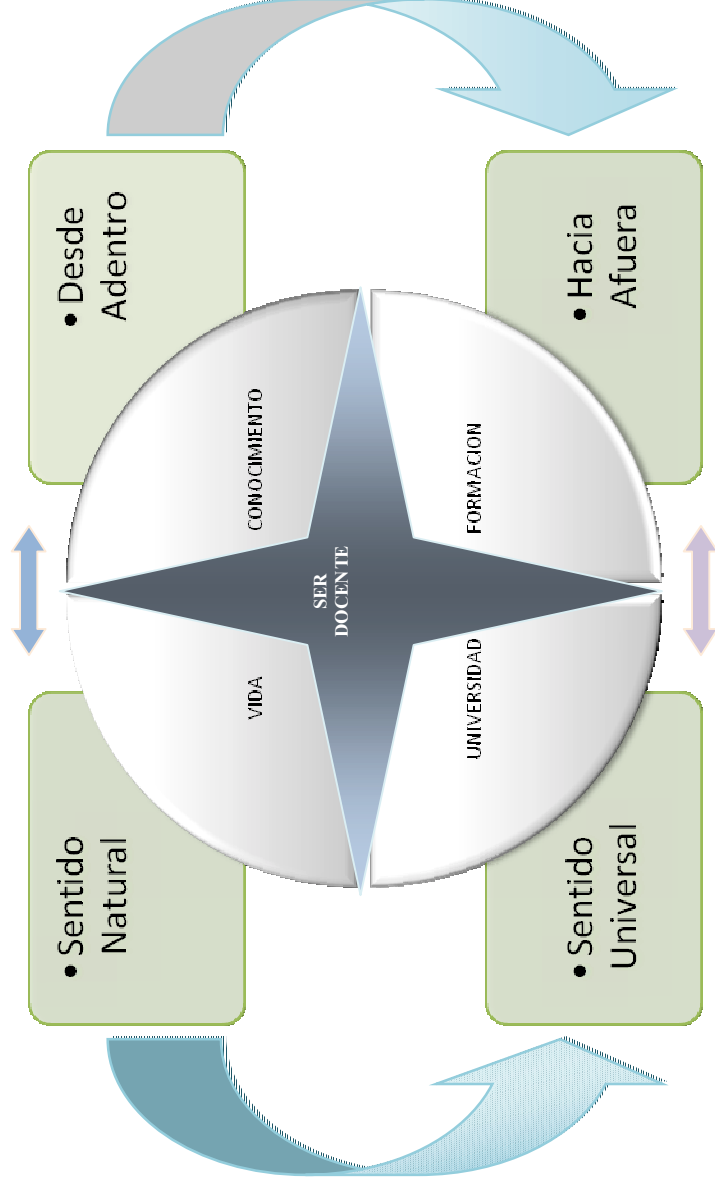
Esquema de la integración diagramática de la perspectiva: Hacia fuera..

Anexo 14.



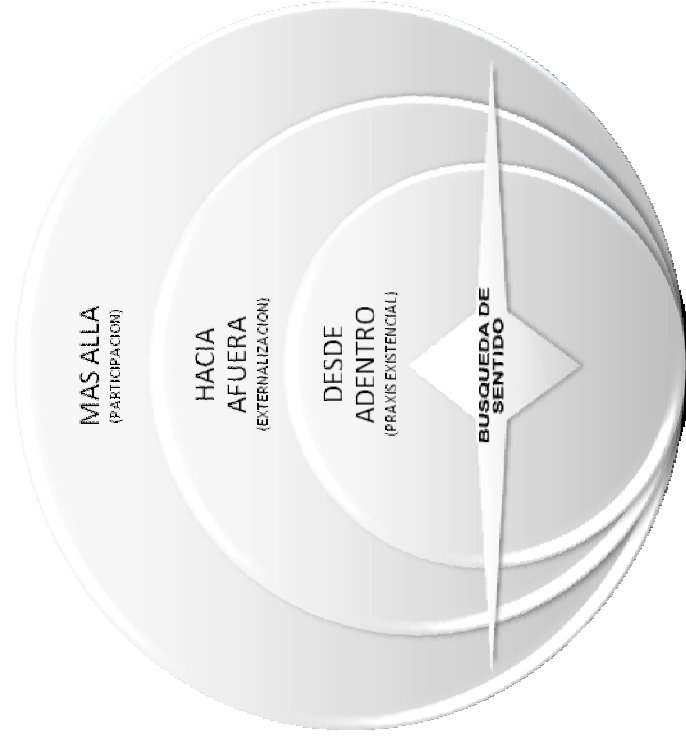
Esquema de la integración diagramática de la perspectiva: Más allá.

Anexo 15



Esquema de integración de perspectivas, panorama.

Anexo 16.



Esquema síntesis de hallazgos.