

Capítulo IV. Identidad y narrativas

En este capítulo se presenta una conceptualización y reflexión sobre tres aspectos centrales de la tesis. El primero de ellos hace referencia a la comprensión epistemológica de las narrativas desde la perspectiva del construccionismo social, en la cual se establece que el lenguaje es constructor de realidades y le permite a la persona trascender el tiempo y el espacio en sus historias de vida. El segundo aspecto desarrolla algunos abordajes desde las miradas sistémico-complejas sobre la identidad como pilar del desarrollo humano del docente. Finalmente, el tercer aspecto plantea una revisión sobre la relación entre la construcción identitaria del maestro en el contexto universitario y con base en la política pública.

Construccionismo y narrativas como principio fundante de lo humano

El construccionismo social como fundamento epistemológico de las narrativas emerge dentro de la psicología social. Autores como Ibáñez (1990), Shotter (2001), Berger y Lukmann (2001), y Gergen (2006) abren una interesante propuesta para comprender lo humano, ello

en busca de “distanciarse de las interpretaciones cognitivistas y biologicistas de la psicología, además de presentarse un frente común en contra de las posturas positivistas dominantes” (Limón, 2005, p. 32), asumiendo que el lenguaje no es una representación literal de la realidad o una fotografía de esta, sino que nace de las experiencias vividas y desde las intersubjetividades entre las personas, que se han construido en los contextos a través de procesos de concertación de significados y principios para la vida con otros seres humanos.

Bajo esta visión del construccionismo social se determina que el lenguaje es una construcción social que surge en las interacciones culturales que se configuran en la cotidianidad. En este sentido, no hay un único lenguaje verdadero: hay múltiples lenguajes que dan cuenta de la forma en que el sujeto significa en su relación con el mundo. Al respecto, Limón (2005) sostiene que dichas comprensiones sobre la relación lenguaje y realidad “nos invita a aceptar la viabilidad de los múltiples relatos, sin pensar que ningún discurso particular se convierta en el discurso privilegiado” (p. 35). De igual manera, permite considerar la relatividad de lo que se dice al describir o interpretar una experiencia, dado que está filtrada por las particularidades de cada persona, siendo entonces una forma de ver la realidad y no la realidad en sí misma, como se consideraba en el paradigma de la modernidad. Lo anterior lleva a pensar en uno de los postulados centrales del *construccionismo social* propuesto por Limón (2005), el cual radica en considerar que “el mundo que percibimos y los significados acerca del mundo son el resultado de interacciones sociales, es decir, hablamos con otras personas y vivimos en un contexto cultural que nos trasmite significados” (p. 4).

Sin embargo, los seres humanos a veces consideran que los significados están presentes en sus vidas como pautas que se mantienen constantes, dado que para comprender algunas de sus experiencias habitualmente se traen ideas o nociones que se han empleado en otros momentos; sin embargo, bajo el supuesto socioconstruccionista en el que se resalta que el lenguaje permite construir la realidad con los otros, se asume que los significados también se transforman en la medida en que se narran y comparten (Najmanovich y Lucano 2008).

Lo interesante de esta apuesta epistémica es que invita a mover la forma de ver el mundo imperante desde la simplicidad, pues incluye

las relaciones humanas y los contextos socioculturales como escenarios en los que emerge el lenguaje, dejando de ser visto por las ciencias sociales y humanas como un proceso individual y subjetivo que le da el poder al ser humano de usar sus interpretaciones como verdades absolutas, pensando que lo dicho es la verdad absoluta. De hecho, se invita a asumir como relativos los planteamientos de las personas, así como a coordinar significados, gracias al lenguaje como mediador de los encuentros humanos.

De acuerdo con Limón (2005), lo histórico y social relativizan las interpretaciones de las personas “a sus condiciones de producción y a los anclajes culturales y lingüísticos del sistema de significados que la articulan, pero una interpretación, por cierto, que siempre estará condicionada por una tradición histórica y cultural” (p. 35); así se configura el dinamismo y transformación permanente de las experiencias de vida y, por ende, la forma en que narran y significan. Por ello, gracias a dicha construcción social pueden transformarse las formas poco provechosas de ver y vivirse en la cotidianidad.

Al señalarse desde el socioconstruccionismo la transformación que surge en la forma de ver el mundo gracias a las interacciones con los otros, se superan esas miradas biologicistas e innatistas que se han privilegiado históricamente para comprender el lenguaje humano como legado de la modernidad, confiriéndole un carácter estático. Por el contrario, bajo esta nueva óptica, el ser deja de ser receptor pasivo y replicador de mensajes, asumiendo un mayor protagonismo en la significación de sus historias de vida. Najmanovich y Lucano (2008), al referirse al papel del lenguaje en la construcción de conocimiento que emerge en la interacción con otros y no como un proceso perceptual, señalan que “nuestra experiencia del mundo está modelada por la actividad del sujeto, pero ya no por un sujeto trascendental sino por un ser humano dotado de un cuerpo, una sensibilidad, un lenguaje, una historia, un modo de interacción en el mundo” (p. 172).

El socioconstruccionismo permitió hablar de un giro narrativo o hermenéutico para que el ser humano se posicione como intérprete de sus experiencias; en palabras de Limón (2005), presentó un reto interesante a los académicos, dado que convocó a la “superación de la visión tradicional de la naturaleza y función del lenguaje: es decir, una

superación de lo que se ha dado en llamar perspectiva representacionista” (p. 141). De hecho, se empieza a tejer una relación importante entre el sujeto como narrador y constructor de experiencias al narrarse y desde las cuales se narra, como principio central para reconocerse como parte del mundo, comprendiendo la vida y sus experiencias como relatos que cargan de sentido y significado las acciones actuales, sin desligarlos de su componente histórico.

Gracias al lenguaje, el sujeto configura no solo sus formas de estar en el mundo, sino de definir su rol dentro de este, manteniendo sus particularidades a pesar de las transformaciones sociohistóricas que lo invitan a repensarse sin perder su esencia identitaria, eso que le diferencia de otros y lo convierte en su ser único. Al respecto, Pupo (2012) indica que, ante los procesos de globalización y sus efectos, el lenguaje se convierte en una posibilidad para que los humanos preserven su naturaleza, sin que se desdibuje por los avances tecnológicos, científicos, etc., cayendo en una carrera por acumular conocimiento, priorizándolo como su capital intelectual para conquistar el mundo, dejando de lado sus otras dimensiones humanas que le permiten coexistir con otros, para recrearse en sus relaciones. En este sentido, plantea que “hay que desarrollar la sensibilidad en los marcos de los procesos intersubjetivos de la comunicación, pues en la cultura el contenido cognoscitivo [puro] no es suficiente. La sensibilidad cualifica por excelencia a la cultura” (p. 37).

En la medida en que son sujetos narradores de las experiencias, los seres humanos van construyendo su historia, la cual está atravesada por las redes conversacionales en que participan y a través de las cuales configuran sus relaciones, los vínculos significativos que le dan soporte, sostén y contención para afrontar los retos o desafíos a los que se enfrentan. De acuerdo con Limón (2005), es importante develar “cómo las descripciones y explicaciones dadas a eventos, interacciones o experiencias son relatadas en el contexto de sistemas menores, tales como familias, grupos de trabajo, el vecindario u otros grupos culturales” (p. 14); dichas historias están enmarcadas en normas y legados culturales que a veces dan cuenta de narrativas dominantes basadas en la desesperanza y el dolor o, por el contrario, emergen narrativas

alternas fundamentadas en la posibilidad de cambio y esperanza para el éxito personal.

No puede desligarse la construcción de la identidad del ser humano con lo narrativo, pues es precisamente gracias a su lenguaje que se permite reflexionar sobre sí mismo, sobre aquello que le pasa y sobre lo que prevé para su futuro, de manera tal que sus narrativas se organizan como un bucle reflexivo entre pasado, presente y futuro, permitiendo que el ser humano trascienda el tiempo y el espacio, e inclusive que sus experiencias se transformen, reconociendo que “un lenguaje cuando produce imágenes creativas no dispone, sino propone, suscita y anticipa” (Pupo, 2012).

Gracias a que los seres humanos son narradores por excelencia, ponen en juego su capacidad creativa e innovadora al permitirse reflexionar sobre sus propios relatos y al compartir sus experiencias con personas que hacen parte de sus redes inmediatas, reescribiendo sus historias vividas. Al respecto, Pupo (2012) señala que “abordar la realidad subjetivamente, es imaginar, descubrir, develar algo nuevo, trasuntado en novedades que dejan el reino de la posibilidad para encarnar realidades concretas, que al mismo tiempo son fuentes de nuevas pretensiones” (p. 30).

La identidad del docente, su relación con la universidad y la política pública

No puede desconocerse la construcción de la identidad del docente en relación con los retos del momento histórico que se ve. Checchia (2009) señala que, dadas las nuevas tendencias de la sociedad, se empieza a considerar al maestro una estructura principal del proceso formativo, lo que lo lleva a asumir nuevos desafíos que le permitirán reconfigurar su identidad para mantenerse vigente y que su labor profesional se vea necesaria. Lo anterior invita a pensar que el docente también se debe formar al referirse a la cualificación de los procesos formativos en la universidad –además de focalizar la atención en el estudiante como generalmente se encuentra en el discurso sobre las demandas

que hoy se realizan por el entorno–, lo cual lleva a plantear en relación con Zabalza (2011) que la construcción social del papel del profesor en su quehacer cotidiano debe estar acorde al momento histórico de la actualidad de la universidad.

Al referirse a uno de los problemas de la educación española, Zabalza (2011) acentúa que una de las dificultades que más impactan en la política pública a los procesos formativos está relacionada con una dificultad que ha prevalecido históricamente: al estar desarticuladas las expectativas y significados, en relación con lo que implica la educación, el sentido formativo de esta se desdibuja y por ende el papel del docente y de la sociedad. En el caso de Colombia, pareciera que sucede algo similar, lo cual se ve reflejado en que la legislación sobre educación no hace referencia de manera explícita a la figura del docente universitario y menos de posgrados, lo que parece mostrar un desinterés sobre dicha temática.

Al investigar sobre la calidad de vida del maestro –y de manera específica su salud, en México–, Martínez, Serrano y Amador (2012) concluyen que ante la ausencia de política pública interesada en el tema es necesario dirigir el interés investigativo sobre la forma en que las políticas neoliberales están definiendo los procesos de evaluaciones internacionales y requerimientos en relación con el papel del docente en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, y concluyen que estos conllevan a deteriorar y poner en riesgo la salud en el ámbito laboral del docente. Asimismo, Martínez, Serrano y Amador (2012), con respecto a los discursos de la política pública en México, enfatizan que “el verdadero cambio educativo implica no sólo hablar y capacitar al docente, sino también dar las condiciones materiales para desarrollarse de manera óptima” (p. 10).

Es clave también considerar que el problema de la política pública va más allá de su expedición, pues a veces está creada pero se requiere un trabajo de reflexión en la comunidad universitaria para adoptarla en aras de la calidad educativa. En este sentido, la investigación realizada por Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén (2013) –llamada *La identidad docente, la política y gobernabilidad en educación*– concluye con base en los resultados obtenidos que es necesario evaluar desde qué perspectivas se están formulando las políticas públicas y, sobre

todo, qué tanto estas transforman las formas de ser docentes, pues si no lo logran “la identidad no se forma por mandato y si las políticas amenazan la identidad establecida, podemos asegurar el fracaso de las políticas y reformas” (p. 96).

De la misma manera, es necesario destacar la forma en que la política pública atraviesa las comprensiones que en las instituciones de educación superior se tienen sobre el papel del docente, dado que estas enmarcan su labor a través de los sistemas de contratación, lo que indudablemente afecta su calidad de vida y su posicionamiento social como agente transformador de realidades que, por los retos propuestos por la cultura, es necesario verlo como un actor importante en la construcción de nación y mundo.

Como lo establece Zabalza (2011), la clave está en que las instituciones educativas se conviertan en nichos de formación que promueven la retención del estudiante, y que evidencien cómo a pesar de las transformaciones sociales –especialmente las económicas– muestran que vale la pena seguirse formando, al desarrollar en el estudiante las competencias para entender las transformaciones y ejercer su profesión de manera pertinente a estas. Las nuevas demandas que se hacen sobre las labores de docencia, investigación, gestión y proyección social hacen que la actividad del maestro se vea diversificada de tal manera que puede poner en riesgo la calidad de su ejercicio.

En este sentido, sería conveniente considerar que las universidades requieren ajustar sus propias comprensiones sobre el sentido de educar a profesionales a través de las apuestas curriculares de sus programas. Al respecto, vale la pena retomar la investigación realizada sobre las competencias del docente universitario realizada por Checchia (2009), en la que subraya que varios expertos exponen “la necesidad de impulsar la implementación de nuevos modelos universitarios, con planes curriculares actualizados y metodologías de enseñanza-aprendizaje sometidas a revisiones y modificaciones continuas, donde el papel del docente debe afrontar cambios muy significativos en su accionar” (p. 9). Por ello, propone que los maestros requieren demostrar una serie de competencias que les sería imposible evidenciar de manera individual, lo que establece retos para promover el trabajo colaborativo en red en el que emerjan de mejor

manera las competencias esperadas por la sociedad y las universidades. Checchia (2009) precisa que es imposible esperar que un mismo maestro logre dar cuenta de todas las competencias que se han establecido en las diferentes clasificaciones, por lo que es necesario fomentar la configuración de equipos de trabajo interdisciplinarios en los que se aporte desde las competencias personales destacadas para lograr formación de calidad.

De otra parte, en la investigación desarrollada por Contreras, Monereo, y Badía (2010) sobre la forma en que la identidad de los docentes está relacionada con las situaciones críticas que se les presentan, los autores resaltan que, dados los cambios a nivel político, económico, social, tecnológicos, entre otros, se ha impactado el concepto mismo de educación y el papel de la universidad hoy para la graduación de profesionales competentes acorde a las demandas del mercado laboral “teniendo implicaciones en los modelos de formación que se ofrecen a los universitarios y profesores, influyendo en el currículo, en las prácticas de aula y en el ejercicio docente” (p. 64). En este sentido, es inevitable investigar sobre la identidad del maestro sin analizar lo que está sucediendo dentro del contexto universitario y, de manera particular, las sincronías que se requieren en el funcionamiento de sus estructuras organizacionales, académicas y de gestión, para ofrecer un sano escenario para el desarrollo personal y profesional del docente, de tal manera que las situaciones contradictorias, críticas e inciertas a que se enfrenta en este momento histórico puedan afrontarse de manera acertada.

Sobre el modelo de gestión académica que se utiliza, Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén (2013) hacen un interesante señalamiento; destacan que al hablar sobre identidad del docente es necesario considerar sistémicamente tres contextos importantes: el primero hace referencia a las demandas culturales que se establecen frente a la formación universitaria posgradual; el segundo se relaciona con los objetivos y propósitos misionales de la universidad, del programa al que esté adscrito el maestro; y el tercero da cuenta de la forma en que se articulan los intereses personales y profesionales del docente con los dos contextos anteriores. Podrían obtenerse ganancias tanto para el docente como para la universidad: por una parte, los aspectos motivacionales

y de bienestar para el docente al sentir que es tenido en cuenta en tanto sus expectativas, nivel de experiencia y capacidades al ofrecer sus servicios; por otra, para la universidad, ofrece beneficios en términos de cualificar los propósitos y resultados en las metas formuladas, por cuanto ubica a cada docente en aquellos proyectos con los que se siente más capaz y cómodo.

Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén (2013) concluyen que las instituciones educativas también pueden considerarse escenarios formativos para los docentes, además de asignar funciones, puntualizando que deben proveer ejercicios reflexivos en el profesor sobre sus prácticas docentes, los aspectos conceptuales y epistemológicos que las sustentan. Ya en un orden administrativo, hacen un llamado de atención para que se dé una transformación en la comprensión de administrar una institución educativa, lo cual implica “un cambio en los procesos y en sus actores, el trabajo colegiado, la cooperación, el liderazgo compartido, el aprendizaje y mejora constante” (p. 97).

En una investigación desarrollada por Moreno (2007) sobre las experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación –en la que analiza la calidad en el desempeño de los maestros–, señala que al distribuir la asignación académica de las funciones de los docentes en diversas actividades de docencia, investigación y gestión, entre otras, además de dispersar sus intereses y multiplicar sus acciones, repercuten desfavorablemente en la calidad de su desempeño y en el grado de satisfacción de los docentes, como se explicita en alguna de las conclusiones a las que llegó. Al hacer la distribución en varias actividades, entre las cuales están aquellas que son menos interesantes o con pocos beneficios para el docente, se genera un desinterés o disgusto investigativo que de una u otra forma termina siendo comunicado a los estudiantes.

La identidad del docente puede asociarse también con las funciones que se le exige desempeñar en la universidad: pareciera que estas juegan un papel determinante en la construcción de la misma, dado que afectan varios ámbitos de la vida del maestro que van más allá de lo profesional. Al respecto, se encuentra en la investigación adelantada por Zabalza (2011) sobre el papel del profesor universitario que, en la gestión directiva, es necesario tener en cuenta al docente como

ser humano para posicionarlo ante la comunidad de una mejor forma hoy. Señala que la pérdida progresiva del protagonismo y el cuestionamiento de la calidad docente en parte se encuentran reforzados por el propio docente, quien en ocasiones no se siente a gusto con la institución en que trabaja.

En consecuencia, es importante que las universidades –de manera particular en la formación posgradual– se cuestionen el rol que desempeña el docente, sin reducirlo a quien dicta clases a unos estudiantes que tienen un alto nivel de formación y que, se supone, no necesitan mayor acompañamiento más allá de recibir seminarios académicos. Al respecto, Suárez (2008) sugiere que es necesario reflexionar sobre la función del docente en toda su complejidad y en función del futuro de su ejercicio profesional, no solamente como instructor, desarrollador de un programa o evaluador del estudiante.

Sin desconocer que el papel del docente en posgrados implica varias funciones, es importante que se articulen de manera tal que estén conectadas por un mismo eje conductor, preferiblemente en el ámbito investigativo a nivel de maestrías y doctorados. En este orden de ideas, se retoma lo que proponen Conteras, Monereo y Badía (2010) sobre la diversidad de actividades desempeñadas por el maestro:

En el ámbito universitario resulta habitual que los profesores se desempeñen en distintos roles los cuales pueden ser complementarios o conducirse por líneas paralelas. De esta manera, se comprende que el profesor se movilice en un continuo de tareas asignadas, como profesional experto, docente, investigador y/o gestor. En la interacción de estos roles resulta esperable que algunos tengan mayor importancia y espacio, dependiendo de la institución, los intereses y experiencias del profesor; sin embargo, es sabido que tradicionalmente las instituciones de educación superior han privilegiado el papel de investigador por sobre otros. (p. 65)

Sin embargo, la diversidad de funciones no implica que se le asignen horas en su contratación para poder realizar acompañamientos a los estudiantes, orientados a fortalecer su proceso formativo, sino que implica una comprensión de facilitación del crecimiento y personal y

desarrollo profesional del estudiante, planeado, sistemático, con claridades sobre el sentido de lo que hace, para generar mediaciones pedagógicas acertadas y sistémicas en las que su labor se vea con la importancia requerida. González Soto (1996), citado por Checchia (2009), propone que para definir la acción profesional de un docente universitario hoy hay que plantear que se trata de “un proceso de ayuda, de mediación, de intervención directa y sistemática, diferenciada, dinámica y abierta, en continua reconstrucción” (p. 77). Por tanto, la docencia va más allá de transmitir conocimiento a los estudiantes, pues al afirmar ello se desconocen sus experiencias previas de formación, necesidades, debilidades, lo que se espera logre fortalecer en la formación posgradual. Al respecto, Suárez (2008) establece que:

La docencia no se circunscribe al aula de clase y ni siquiera al espacio de la universidad; se ensancha a través de sus programas de orientación vocacional, de servicio social, de educación continua, de superación académica, de labor editorial y mediante las múltiples formas que ofrecen los espacios de extensión. (p. 108)

En este orden de ideas, es una responsabilidad ética del maestro tratar de apoyar el proceso formativo del estudiante de manera integral, inclusive a nivel posgradual. Por ello, es interesante retomar lo señalado por Moreno (2007), quien recalca que sin distinción de nivel de formación, los estudiantes se impactan profundamente por todo el lenguaje verbal o no verbal de sus maestros, precisando que inclusive en calidad posgradual de doctorado, los estudiantes prefieren a docentes con calidez humana y comprometidos con su rol atendiendo a la formación integral de otros. Vale la pena destacar que los estudiantes esperan que su docente, además de poseer conocimientos sobre el campo de su experticia, cuente con una serie de cualidades personales que favorezcan la relación pedagógica y le permitan un mayor reconocimiento y respeto como autoridad académica. Por ejemplo, se retoma la investigación desarrollada por Rosas, Flores y Valarino (2006), con estudiantes que elaboraban sus trabajos de grado en cinco postgrados de la Universidad Simón Bolívar en Venezuela, cuyo objetivo se dirigió a estudiar el rol del profesor tutor de trabajos de grado y tesis de

acuerdo con sus competencias, condiciones personales y funciones. Los investigadores concluyeron, según la apreciación de los estudiantes encuestados, que las capacidades más importantes en sus docentes están alrededor de “la experiencia investigativa, seguridad en sus habilidades, responsabilidad, apertura al abordaje de puntos sometidos a discusión, experiencia para supervisar investigaciones, estabilidad emocional, aporte de ideas y sugerencias constructivas” (p. 83), todas esas cualidades desarrolladas como destrezas en el manejo e información sobre posibles líneas de investigación.

En suma, es posible considerar que para comprender la forma en que el docente construye su identidad, necesariamente las voces de los actores de la universidad son importantes –en este caso la de estudiantes, compañeros, jefes inmediatos...–, pues desde ellos se ubican referentes importantes para el docente para poder establecer prioridades sobre lo que implica su posicionamiento, como lo plantea Suárez (2008): “el modo como se cumple la función de la docencia universitaria está enmarcado por prácticas simbólicas que la comunidad universitaria ha construido sobre el quehacer docente” (p. 104).

De otra parte, es interesante preguntarse sobre la formación de los docentes para que se puedan dar cuenta de exigencias y expectativas de la comunidad universitaria y que favorezcan la construcción de su identidad, pues esta se consolida a lo largo de la vida del docente, tanto en su nivel de formación como en el ejercicio mismo de su profesión. Así pues, Aristizábal y García (2012) señalan que:

La formación inicial de profesores puede verse limitada por los logros y objetivos impuestos por el sistema, en el que se ha establecido el [deber ser] del profesor, muchas veces ajeno a su iniciativa de reflexión intelectual y social. Esto puede limitar la construcción de una identidad profesional docente por la carencia de oportunidades de reflexión y de reconocimiento en la profesión misma. (p. 126)

Sin embargo, el docente hoy en Colombia se ve abocado a seguirse formando después de egresar del pregrado, para poder ubicarse laboralmente y cualificar su proceso. Más aún, en los posgrados de la mayoría de las universidades se exige como un criterio mínimo de contratación

que el docente tenga un grado o titulación mayor de aquel en el cual va a ofrecer sus servicios.

Las exigencias institucionales vuelven a jugar un papel importante para establecer proyectos de formación del docente. Martínez, Serrano y Amador (2012) resaltan que el docente debe capacitarse para poder atender a las necesidades del contexto en el cual se desempeña como profesional, aunque esto le puede afectar a nivel personal, social y familiar, y le ocasione fuertes alteraciones en su desempeño diario. Sin embargo, ingresar a un proceso de formación posgradual implica, además de tener los recursos económicos, establecer un estilo de vida diferente, dados los niveles de exigencia que se establecen en los programas. En el caso colombiano, los doctorados y las maestrías con énfasis investigativo presentan al estudiante el desarrollo de competencias investigativas avanzadas. Al respecto, al investigar sobre la complejidad de formación en posgrados –especialmente en lo referente a la formación en investigación–, Moreno (2007) señala que:

Quienes fungimos como formadores en programas de doctorado somos investigadores con trayectorias de formación diversas, con distintas concepciones acerca de cómo habrá que formar para la investigación, y con muchas otras diferencias; pero tenemos en común que realizamos una función formadora sin haber transitado por algún programa específico de formación de formadores que, en este caso, está referida a formadores de investigadores. (p. 563)

El docente en posgrados se enfrenta a tener en su hoja de vida títulos profesionales y experiencias certificadas que le permitan reconocerse como investigador por las comunidades académicas que lo contratan; de hecho, en Colombia se exige en algunas universidades tener actualizado su *curriculum vitae* para Latinoamérica y el Caribe (CvLAC).

Moreno (2007) hace referencia a la importancia de investigar sobre los docentes que se forman en doctorados sobre educación y su papel como egresados. En sus observaciones, sostiene que podrían convertirse en maestros de otros colegas maestros, lo cual orienta su formación a que se favorezcan sus prácticas pedagógicas, como también sus comprensiones y procesos de la investigación educativa. Los

doctorados constituyen un eje central en el campo de formación de formadores, los cuales se requieren para direccionar y jalonar los saberes pedagógicos, de proyección social y curricular en las instituciones de educación universitaria desde una reflexión sistémica en la cual el proceso articulador de las funciones sustantivas sea la investigación educativa.

Al investigar sobre el rol del asesor de trabajo de grado en maestrías y doctorados, se aprecia que dada la importancia de la tesis de grado se tiene una alta expectativa sobre el desempeño del docente al asumir dicha función, lo cual se puede convertir en otro factor de exigencia que está en relación con la construcción de su identidad. Al respecto, Rosas, Flores y Valarino (2006), en la investigación que adelantaron en relación con el rol ejecutado por el tutor de tesis en posgrados, concluyen que:

Al existir grandes expectativas por parte del tesista con respecto al tutor y no cumplirse, surge la frustración, lo que conlleva a consecuencias negativas con respecto a la culminación de la tesis. En ocasiones, la ejecución del rol del tutor tiene bajo nivel de desempeño, en vista de que no recibe el entrenamiento adecuado para realizarlo, no es supervisado y además no obtiene ningún tipo de reforzamiento ni reconocimiento. (p. 160)

En consecuencia, es posible preguntarse si en algunas ocasiones debe suponerse que un docente de posgrados que tenga un alto nivel de formación y experiencia investigativa posee las competencias pedagógicas para acompañar procesos de formación en investigación. Para ilustrar el tema, se retoma lo propuesto por Moreno (2007), sobre la formación de maestros:

la formación para la investigación es una tarea compleja, no solo por la complejidad propia del oficio, sino porque no existen formas únicas y probadas de enseñar a investigar, ni siquiera es posible afirmar que diversos sujetos que participen en las mismas experiencias de formación, por ejemplo en un programa de doctorado,

transitarán por una ruta igual en su camino hacia el aprendizaje del oficio o llegarán a las mismas metas. (p. 562)

Moreno (2007) también hace un llamado de atención a los programas de formación, para que se deje de considerar que “quien sabe investigar, sabe formar investigadores; por lo tanto, tal parece que no se ha considerado necesario generar estrategias para formar a los formadores de investigadores” (p. 563).

Como puede apreciarse, se aborda la dimensión formativa del maestro como otro de los aspectos sobre los cuales es necesario profundizar para comprender la importancia de su papel, lo que lleva a plantear la necesidad de indagar sobre investigaciones realizadas sobre las acciones desarrolladas para su profesionalización. El ser maestro implica no solo considerar lo que se hace o el ejercicio en las aulas solamente, sino que aborda otros aspectos sobre su rol.

Con respecto a las particularidades de la profesionalización del docente universitario, Checchia (2009) hace un énfasis importante en el ejercicio reflexivo del maestro sobre su acción, concluye su profesionalización y se fundamenta en la reflexión sobre su acción, lo cual es un referente para la evaluación y mejora de la calidad de su quehacer e identidad académica.

De otra parte, sobre la función y formación del maestro, Suárez (2008) hace una reflexión en la que destaca que “la preocupación por su función esencial no ha sido puesta en escenario como una actuación teóricamente fundamentada y estructurada en la práctica, no sólo a partir de la experiencia sino como una acción intencionada, reflexiva y por ende, profesional” (p. 101). Complementa su apreciación cuando concluye, en su investigación sobre la profesionalización, que la docencia se debe concebir articulando varios aspectos, tales como “una dimensión tanto de conciencia social como de problemática social; con conciencia de grupo, con el reconocimiento social y la diferenciación del colectivo profesional; y conciencia de persona, con identidad de sujeto o identidad de proyecto” (p. 111).

De otra parte, al señalar cuáles son los puntos centrales de la profesionalización, Zabalza (2011) desarrolla tres temas clave: el primero

hace referencia a la importancia del profesor, es decir, a la forma en que está empoderado en la comunidad universitaria y en la sociedad, y qué tanto se valora lo que hace y su aporte a los jóvenes que educa. El segundo punto hace referencia a la transformación de su rol, lo que conduce a revisar la política pública en educación, sobre todo en lo relacionado con los procesos de acreditaciones o certificaciones de los programas, los nuevos criterios de internacionalización y las comprensiones de flexibilidad curricular; todo lo anterior se convierte en formas diferentes de asumir la docencia, la investigación y la proyección social como procesos sustantivos en los que el docente está involucrado en sus asignaciones laborales, lo que indudablemente ha generado transformaciones importantes en lo que hace y como se percibe. El tercero da cuenta de la estructura de la formación recibida por el maestro, es decir, lo aprendido en el pregrado, la formación continua y de actualización cursada, los posgrados que tiene, entre otros. Sin embargo, no se puede desconocer que el docente, a lo largo de su historia de vida, desempeña otros roles que sistémicamente lo retroalimentan. Si estos aspectos se observan en detalle, se encuentra que es necesario pensar al maestro en relación con su historia previa, es decir, la construcción de su ser en el pregrado, y cómo ello se ha ajustado a los diferentes papeles que asume por cuanto se dan constantes transformaciones no solo en el ámbito académico de las instituciones educativas, sino en los ciclos vitales que atraviesa el maestro.

Asimismo, Suárez (2008) señala que la docencia como profesión implica una acción “integradora de la investigación, la docencia y la investigación, y complementada con la gestión del currículo, es una actividad profesional auto-reflexiva fundamentada en la recursividad” (p. 112). El autor concibe de manera sistémica las funciones sustantivas que, gracias a la capacidad que tiene el maestro de reflexionar sobre lo que hace en estas, permiten configurar un ejercicio profesional transformado. Es por ello que la profesionalización se podría comprender como un proceso en el que el maestro aprende a articular las diversas acciones que realiza para configurarlas como un todo con sentido que le da significado a su papel en la cultura como formador. Sin embargo, pareciera que es tarea del maestro hacer dicha conexión, lo cual es un error dado que su desempeño está inmerso en

instituciones educativas. En este sentido, es claro que los funcionarios responsables de gestionar las nóminas académicas son también parte de esta labor, al lograr ubicar las funciones y tareas del maestro en ámbitos articulados. Lo anterior implica que su papel va más allá de un ámbito administrativo en el que se asignan tareas de vinculación de la gestión administrativa con la académica.

Al reflexionar sobre las dificultades e inquietudes más marcadas que se presentan alrededor de la profesionalización del docente, Zabalza (2011) invita a hacer una mirada del docente como observador de su propio quehacer, es decir, ubicarse como parte del fenómeno observado, más que hablar de ello por fuera de él, aspecto interesante dado que involucra una perspectiva sistémico-compleja en relación con el tema que se está abordando. Cuando el maestro se asume como parte de dicho sistema puede encontrar aspectos a fortalecer de su rol al ver el impacto que genera lo que hace en su estudiante. Asimismo, puede reconocer aspectos favorables de su labor, la necesidad de incorporar otras prácticas, entre otros. Ya el maestro no habla del desempeño de su estudiante solamente, sino de su propio desempeño en relación con éste, lo cual configura un sentido diferente de su quehacer al ver que todavía está en proceso de transformación y aprendizaje al educar.

Además de la dimensión del quehacer, Suárez (2008) incluye el orden epistemológico que da cuenta de la forma en que conoce el docente, planteando que en la evaluación del profesor es necesario incorporar la docencia como labor epistemológica, como una actividad intencionada, que incluye dar cuenta del conocimiento mismo de forma implícita o explícita, asumiendo “el docente/docencia como actor/actuación referida esencialmente a una función social de formación de sujetos que plasman en sus prácticas una convergencia de ideales, prácticas, creencias” (p. 102).

Como se puede apreciar, dentro de la profesionalización se establece tener en cuenta varios aspectos de la persona del maestro, además de lo profesional, pues se abordan aspectos relacionados con su identidad. Aristizábal y García (2012), por ejemplo, además de incluir la dimensión personal hacen referencia a aspectos del contexto en el cual se encuentra inmerso el maestro, precisando que intervienen “factores externos desde lo social, político, cultural y económico” (p. 129).

Al referirse a la identidad, es importante también considerar la esfera afectiva, la cual da cuenta de los sentimientos, emociones y valoraciones que de sí tiene el profesor. En este orden de ideas, Martínez, Serrano y Amador (2012) hacen un llamado a considerar la autopercepción del profesional, puesto que experimenta una sensación pesimista y de disgusto en cuanto a su relación de trabajo y a su desempeño; el profesional es acogido por la desilusión (p. 4).

Pensar sobre la identidad del docente universitario se convierte en un tema importante para los investigadores en el campo de la educación, pues los cambios nacionales e internacionales a nivel económico, político y sociocultural que se viven en cualquier momento histórico generan transformaciones en las perspectivas de comprender el mundo profesional –en este caso del docente universitario–. Como lo señala Torres (2013):

El reto del docente está en conocer a las nuevas generaciones de conformidad con el contexto histórico; su labor formadora y su práctica pedagógica debe partir del conocimiento y aceptación de la experiencia juvenil y de la cultura escolar, con el fin de cambiar el esquema tradicional que ha ocasionado rupturas y tensiones entre maestros y estudiantes, situación que los distancia y hace más difícil la práctica pedagógica. (p. 43)

El docente requiere, además de trabajar sobre el conocimiento de sí, acceder al mundo de sus estudiantes para también aproximarse a sus formas de ver el mundo. Por ello, Aristizábal y García (2012), precisan que:

Actualmente quienes optan por la profesión presentan más incertidumbres e inestabilidad marcadas por la realidad social y mensajes contradictorios de las políticas estatales que regulan el ejercicio de la docencia; sumado a lo anterior, están los cambios pedagógicos que constantemente se presentan en las escuelas y exigen estar al día con las nuevas concepciones de ser docente, llevando a construir una identidad en continua transformación, descentrada de visiones y proyecciones tradicionales de la condición de ser profesor. (p. 128)

En este sentido, la identidad cobija varias dimensiones de lo humano en relación con los cambios políticos, económicos, sociales y culturales de cada época que se convierten en un todo articulado, configurando la esencia y carácter de diferenciación de un ser con respecto a otro, tal como lo resalta Torres (2013): “El concepto de identidad hace alusión a un sujeto y a su definición como tal, es decir, responde a la pregunta ¿quién soy? Pregunta por una ontología que tiene raíces históricas” (p. 54).

Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén (2013) concluyeron en su investigación sobre la identidad docente, la política y gobernabilidad en educación superior, realizada en la Universidad de Sonora en México, al referirse al perfil identitario del maestro que se configura en “los campos socio-institucionales de la disciplina, la profesión, el aula, y ligeramente en la investigación, sin dejar de lado las cuestiones afectivas y emocionales. Encadenada al rol tradicional de la docencia” (p. 93).

A propósito de su investigación, en la cual buscaban cómo se daba la relación entre la identidad profesional del docente y su fortalecimiento como estudiantes en formación en química, Aristizábal y García (2012) establecen que la identidad profesional del docente da cuenta de la relación entre su vida personal y las experiencias sobre cómo fueron educados, lo que a su vez determina su estilo para enseñar, evaluar, sus metas y proyectos profesionales, entre otros. A manera de conclusión en su investigación, relacionada con la construcción de la identidad del docente en educación superior, encontraron que la identidad del maestro en formación requiere trabajarse durante su proceso formativo:

La identidad profesional docente es una construcción que ha de propiciarse durante el desarrollo del programa de formación. Para el abordaje de esa formación se propone su tratamiento desde la perspectiva de la historia, la filosofía y la didáctica de las ciencias en un espacio de discusión a través de una Comunidad de Desarrollo Profesional (Codep), cuya actividad central gire alrededor del estudio de casos históricos de las ciencias en el país. (p. 135)

Con base en la revisión de antecedentes realizada, puede formularse como principio que el proceso de construcción de identidad del

maestro de posgrados implica considerarlo sistémicamente en relación con su estudiante, dando cuenta de su función y acciones con el contexto micro y macro con cual se relaciona, lo cual se configura como un sistema. En síntesis, ser docente hoy implica investigar no solo sobre su quehacer, sino sobre la comprensión que se tiene sobre sí, preguntarse sobre los paradigmas que han demarcado las reflexiones sobre educar, formar, enseñar, aprender, entre otros aspectos; explorar aquellas incertidumbres, tensiones y dilemas que están presentes en el ejercicio del aula y fuera de este, frente a lo que se considera prioritario formar a los estudiantes en los ámbitos personales y profesionales.