

## Capítulo V. Política pública y retos en educación superior

**E**n Colombia y en el mundo se observa una inquietud sobre la importancia que juega el docente en el proceso formativo de los estudiantes, dado el papel tan importante que cumplen en la sociedad al educar a los niños y jóvenes en los ciclos de formación escolar y en los niveles de grado y posgrado; procesos de formación con requerimientos diferenciadores pero que necesitan fortalecerse en los órdenes pedagógicos, institucionales e investigativos.

Para desarrollar el planteamiento del problema que se aborda, es decir, la construcción de la identidad del docente de posgrados en educación, se presentará en primer lugar una revisión sobre el marco legal colombiano, el cual incluye la Constitución de 1991, la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994, la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1075 de 2015, que rigen la educación. En segundo lugar, se examinarán algunos planteamientos a nivel internacional de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2005) y La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2004), sobre los retos en la formación de posgrados en educación; ello para dar un contexto macro sobre las implicaciones que estos tienen en la construcción de los significados de la identidad del docente.

## Sobre la normatividad colombiana

Para iniciar la aproximación a la normatividad colombiana, en la Constitución Política de Colombia (1991) se hace referencia a la profesión docente, al plantear que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (art. 68). Ello presenta un interés del Estado por reconocer la docencia como profesión al particularizar, por lo menos en la enunciación, dimensiones relacionadas con el orden deontológico y disciplinar. No se hace allí un señalamiento particular a los niveles de formación en los que labora el docente, es decir, en educación básica, educación en pregrado o posgradual, lo cual impide una particularización del rol en cada uno de estos y por consiguiente una generalización de lo que implica la identidad docente, cayendo en generalizaciones sobre sus niveles de preparación, formación pedagógica requerida y posibles funciones.

De otra parte, con la Ley 30 de 1992, por la cual se regula la educación superior ofrecida en Colombia, se hace un pequeño señalamiento sobre la figura del docente universitario solamente para las instituciones de educación superior estatales u oficiales, no para los docentes de las instituciones privadas. Sin embargo, vale la pena mencionar que en el capítulo III se hace un breve señalamiento de carácter eminentemente administrativo al establecer las modalidades de contratación, vinculación y categorías de este en las instituciones públicas, lo cual se presenta en un mismo apartado denominado “Del personal docente y administrativo”. Lo anterior muestra el desconocimiento de la política pública sobre la figura del docente en universidades privadas, develando la necesidad de investigar sobre la importancia que se da a nivel legal de la figura del docente en posgrados en las mismas; sin embargo, se hace un llamado a las instituciones de educación superior de carácter público a velar por la formación de sus estudiantes, no solo en el ámbito disciplinar y profesional, sino también como seres reflexivos y críticos que puedan asumir favorablemente las demandas sociales que implica el ejercicio de su profesión, lo cual no puede desvincularse del proceso interaccional que se establece a través del proceso de

enseñanza-aprendizaje entre estudiante y docente. Al respecto, la ley 30 de 1992 señala que:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. (art. 4)

Así pues, la pregunta que surge dentro de una comprensión sistémica compleja es: ¿cómo se promueve dentro del contexto educativo la formación reflexiva, crítica y demás aspectos que se señalan en el artículo 4 y de qué manera los diferentes actores de la comunidad universitaria a nivel posgradual, incluyendo el docente, trabajan conjuntamente como mediadores del proceso pedagógico, articulando lo institucional con lo cultural? Por supuesto, no se desconoce que la díada docente-estudiante está inmersa en diversidad de contextos inmediatos y mediatos que, a través de sus intercambios comunicativos y relacionales, construyen formas particulares de ser estudiante y ser docente.

En abril 25 de 2008 se promulga la Ley 1188, en la cual tampoco se hace alusión específica al docente universitario, a pesar de que la función de dicha ley es regular los procesos de obtención del registro calificado de los programas de educación superior en Colombia. Posteriormente, en el 2010, se expide el Decreto 1075 de 2015, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Se aprecia en el numeral 5.7 del artículo 5 una referencia al personal docente al presentarlo por fuera del componente meramente admirativo sin desconocer la importancia de dicho ámbito en los procesos de la gestión en las instituciones de educación superior. Sin embargo, no es acertado ubicar al maestro en este nivel, dada la especificidad de la naturaleza de su profesión, la cual es de carácter académico e investigativo y no administrativo. En dicho numeral se establecen solamente aspectos de la estructura y vinculación de los maestros en sus diferentes modalidades de contratación; no obstante, se empieza

a visualizar un mejor posicionamiento del docente al relacionarlo directamente con las funciones sustantivas de la universidad, como se señala en el numeral 5.7.1.4 con respecto a la:

Idoneidad de los profesores encargados de desarrollar los programas a distancia o virtuales, y los mecanismos de acompañamiento y de seguimiento de su desempeño. Cuando la complejidad del tipo de tecnologías de información y comunicación utilizadas en los programas lo requiera, se debe garantizar la capacitación de los profesores en su uso.

De hecho, más adelante se hace una breve mención sobre la capacitación docente, precisando en el numeral 5.7.3 que las instituciones de educación superior deben contar con un plan de formación. Sin embargo, no se hace una precisión sobre las garantías que se requieren para proveer de dichos procesos a los docentes en favor de su formación, necesidades, expectativas. Luego, con el Decreto 1075 de 2015, las instituciones de educación superior ingresan a los sistemas de acreditación para renovación de registros calificados y de alta calidad, desarrollando procesos de autoevaluación para rendir cuentas al Estado sobre la calidad de sus procesos educativos en los diferentes programas que ofrecen.

Como se puede observar, en la legislación colombiana no existe un estatuto docente para la educación superior, excepto para las instituciones públicas –como el del Régimen Salarial del Decreto 1279 de 2002–. Sin embargo, debiera existir un escalafón docente –como existe en muchos países– que garantice la estabilidad laboral, salarios representativos a su cargo y profesionalidad, capacitación y formación permanente, y otros incentivos para los profesores universitarios. Lo anterior ha provocado que en Colombia, en nombre de la autonomía universitaria, cada universidad o institución de educación superior sea libre y autónoma en cuanto a la forma de contratar, mantener, pagar e incentivar a sus docentes. Lo que quizás se ha ganado en cuanto al estatus del docente universitario y en algunas instituciones –no en todas– se debe, por un lado, a las normas del Código Sustantivo del Trabajo, las cuales protegen al docente en igualdad de condiciones de

cualquier trabajador colombiano y, por otro lado, a las exigencias del mercado, a la competitividad y a los procesos de globalización, que están obligando en estas situaciones a mantener la calidad del servicio. Sin embargo, la presencia de la política pública al respecto no ha desencadenado dichos procesos.

Como se aprecia en el marco legal educativo colombiano, se desconoce la importancia del papel del maestro en posgrados en universidades públicas y privadas, lo cual genera la necesidad de realizar investigaciones alrededor de la figura del docente en este nivel de formación para promover reflexiones interesantes sobre su quehacer, su rol, sus funciones, responsabilidades, sus retos y su identidad por cuanto es un ser humano que ha optado por una profesión fundamental para el contexto colombiano, cambiante y con necesidades muy particulares, dentro de un momento histórico abocado a la globalización y que el mundo exige en los órdenes económicos, culturales, políticos y, por supuesto, educativos.

Es preciso reconocer que los marcos legales sobre educación dan ruta a las formas en que se comprenden históricamente las instituciones de educación superior, las responsabilidades y obligaciones de sus integrantes, lo cual amplía el espectro de contextos más allá de lo legal, tanto nacionales como internacionales en los cuales se hace necesario comprender cómo se incorpora la figura del docente de posgrados en educación.

De otra parte, la Ley 115 de 1994, que contiene los aspectos centrales de la política educativa que rige la organización del sistema educativo en el país, solamente rige para los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social, pero no se hace referencia a la educación superior y posgradual. Sin embargo, para el propósito señalado, aunque se evidencia un desconocimiento legal sobre el papel del docente en la educación posgradual en universidades públicas y privadas y, por ende, sobre su identidad, es interesante hacer una breve revisión sobre lo que se desarrolla en dicha ley con respecto al docente en otros ciclos educativos para empezar a

pensar sobre lo que subyace a la comprensión del docente y ver de qué manera se puede relacionar con el maestro en posgrados.

En este orden de ideas, se observa en el capítulo uno las generalidades sobre su papel; en el capítulo dos, las especificaciones sobre su formación; en el capítulo tres, la carrera que puede seguir como docente; en el capítulo cuatro, se plantea el estatuto que regirá su labor como parte de la profesionalización; en el capítulo cinco, se hace referencia a la denominación de los directivos docentes; y, por último, en el capítulo seis, se establecen los estímulos que se les otorgarán. Vale la pena resaltar que en el capítulo uno de la Ley 115 de 1994 se hace un especial énfasis en la comprensión que se asumirá sobre el maestro como un agente que media en el aula la formación personal del estudiante, las exigencias que la sociedad plantea y la participación de la familia en el proceso formativo del estudiante. Sumado a ello, se evidencia en el capítulo dos y como parte de la formación del maestro la importancia que se le da en el ámbito disciplinar a su capacidad para integrar la teoría con la práctica pedagógica y formarse a través de procesos investigativos.

Es importante destacar la referencia que se hace sobre lo que significa la profesionalización de la carrera docente vinculados con el Estado y, particularmente, de preescolar, básica y media, lo cual le da un carácter de mayor rigurosidad tanto a los procesos formativos que recibe, su rol, los beneficios personales y profesionales que se le reconocen, lo que puede observarse en el artículo 111 de la Ley 115 (1994); de la misma manera, se resalta allí que gracias a la profesionalización se favorece el ingreso y ascenso en el escalafón docente.

Ahora bien, la carrera docente está regulada mediante el Decreto 1278 del 2002, el cual también está compilado en el 1075 de 2015. Aunque no para los docentes universitarios, sino para aquellos que están exclusivamente vinculados con el Estado y, particularmente, de preescolar, básica y media, se puede apreciar que se toca el tema relacionado con la identidad del maestro. Lo anterior reafirma la poca importancia que se tiene en la legislación colombiana sobre los docentes en educación superior y posgradual.

Así pues, hablar de profesionalización en los docentes, como un posible componente de su identidad y de manera particular en el nivel

posgradual implica establecer diferencias entre su formación y ejercicio de sus funciones con respecto a otras disciplinas que están presentes en las organizaciones educativas, lo cual de alguna manera promueve un reconocimiento más digno a su profesión en la que sus derechos y deberes se conjugan no solo con aspectos vocacionales y de servicio, sino también con normas que legitiman su acción.

Como una primera conclusión, podría resaltarse que algunos significados que subyacen en la norma hacen referencia a concebirlo en una primera instancia como un agente mediador entre el sistema escolar con el sistema familiar y el sistema cultural. En una segunda instancia, se resalta la importancia de su formación investigativa y en el campo pedagógico como parte de su profesionalización, lo cual fomentará un posicionamiento más certero frente a los retos educativos del país. Sin embargo, es necesario insistir que en la Ley 30 de 1992, la cual va dirigida específicamente a la educación superior y en la cual se esperaría mayor alusión al respecto de la figura del docente, se cae en una invisibilización al respecto, pues no se hacen señalamientos sobre lo que implica el rol del docente, sus competencias o retos en los que se requiere enmarcar su quehacer en la formación de programas en pregrado.

De otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (2009), dentro de los diez temas que hacen parte del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, plantea su interés por fortalecer la formación del maestro como parte de la renovación pedagógica; sin embargo, nuevamente se hace alusión exclusivamente a los docentes de educación preescolar, básica y secundaria, dejando por fuera a los de educación superior y posgradual, lo que puede asumirse como desconocimiento y desinterés del Gobierno Nacional por la figura del docente en dichos niveles de formación. Adicionalmente, en el capítulo tercero del Plan Decenal, que hace referencia a los agentes educativos, específicamente en el tema nueve, *desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes*, se puede observar que está encaminado al enriquecimiento del rol del educador tanto en sus dimensiones personales como profesionales, aspectos que pueden considerarse como generadores de una primera tensión en la construcción de la identidad del maestro entre la correspondencia que se teje entre sus

dimensiones personales y profesionales propias de su contexto laboral. En dicho capítulo, a través de los cuatro macroobjetivos formulados, se evidencia que se dirigen especialmente a los docentes de educación preescolar, básica y media. Solamente el último ítem se refiere de alguna manera a los docentes de educación superior. El primero de los macro objetivos hace referencia al fortalecimiento de la identidad del docente como pedagogo; el segundo, a su profesionalización y mejora en la calidad de vida; el tercero, a la formación y desarrollo profesional; el cuarto está orientado a la formación de los maestros a nivel de educación superior.

A continuación se retoma lo que puntualmente se trabaja en cada uno de ellos, así:

1. Identidad: fortalecer la identidad profesional de los maestros y los directivos docentes colombianos como pedagogos.
2. Profesionalización y calidad de vida de los maestros y directivos docentes mediante la formulación de un estatuto profesional docente que integre aspectos pedagógicos, disciplinares, científicos, investigativos, éticos, sociales, etc.
3. Formación y desarrollo profesional.
4. Formación de los docentes de educación superior (p. 18)

Aunque se hace un señalamiento puntual a la identidad del maestro en educación preescolar, básica y media en el numeral uno, es importante cuestionarse sobre la relevancia de comprender el concepto de identidad del maestro. Por ejemplo, en educación posgradual, puede plantearse como hipótesis que el significado de su identidad puede verse como un todo articulado en el cual se entrecruzan sistémicamente no solo su rol profesional, sino otras dimensiones que hacen parte de la cotidianidad del maestro; tales como la dimensión del ciudadano, la dimensión del miembro de familia, la dimensión espiritual, entre otras, las cuales evidentemente se relacionan con su dimensión pedagógica. Además, es cuestionable la importancia que se da dentro del Plan Decenal de Educación (2009) a la formación del profesorado y a su identidad pedagógica en los contextos escolares, al desconocerlo como un actor fundamental dentro del proceso educativo colombiano,



dado que se está invisibilizando su importancia como ser que necesita cualificarse profesionalmente y potencializarse en su desarrollo personal, lo que redundará en la consolidación de sentido de pertenencia e identidad pedagógica; como señala Marchesi (2009), es necesario llegar a un consenso sobre las competencias esperadas del docente para el siglo XXI. Al hablar sobre la formación en grado se encuentra una fuerte tendencia nacional en la cual se destaca la formación por competencias a nivel universitario, esperando que con ello se cualifique el perfil profesional del egresado. Al respecto, Acosta et al. (2009) señalan que desde el 2002 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido la necesidad de la formación por competencias ya que favorecen, entre otros aspectos, la inserción al mundo laboral del estudiante y que simultáneamente cumplen con tres propósitos fundamentales. La formación por competencias busca, de alguna manera, superar la versión mecanicista basada en acumulación de contenidos en los diferentes niveles de la educación colombiana, a través de la integración de diferentes saberes, tales como el saber ser, saber conocer y saber hacer. Si se analiza este concepto de manera isomórfica en relación con la identidad del docente, podría pensarse que el docente como sistema construye su identidad al conectar los mismos saberes que se espera desarrolle el estudiante, pero bajo la perspectiva de quien enseña. En este sentido, no puede desligarse la identidad del maestro de los retos de formación que la cultura establece para el estudiante.

Hoy se observa que los términos que usualmente se han empleado en empresas del sector productivo están haciendo parte de las jergas en la gestión y dirección académica de las universidades, lo cual puede dirigir la atención al concepto de universidad como empresa, en la cual el nivel de productividad no es precisamente el de conocimiento; sí más bien, el del capital económico para que la institución de educación superior se autofinancie. Como lo destacan Acosta et al. (2009), el lenguaje que está presente en las universidades involucra cada vez más expresiones de otro tipo de instituciones; por ello, se han incorporado términos relacionados con venta de servicios, control de calidad, entre otros, lo cual puede verse como un posible riesgo dado que la universidad, desde su carácter educativo, puede refundir su naturaleza. Al respecto, Shavelson y Partners (2010) afirman que las competencias

genéricas del siglo XXI para educación básica, media y superior son el pensamiento crítico, razonamiento analítico, solución de problemas, comunicación y toma de perspectiva. La apuesta se orienta a interpretarlas con las otras competencias de tal suerte que se articule el aprendizaje. Con ello se busca que los estudiantes puedan encontrar un lugar en el mundo personal, familiar, comunitario, además de desempeñarse laboralmente, de acuerdo con las especificidades y requerimientos presentes en los diferentes contextos. Sin embargo dada la presencia de una economía neoliberal orientada a la productividad y a los resultados, se ha cuestionado fuertemente la propuesta del MEN, que pareciera estar orientada a la producción de resultados de acuerdo con unos estándares de evaluación descontextualizados tanto para estudiantes como para maestros. Desde una perspectiva sistémica al encontrar esta contradicción, se ve afectada la construcción de la identidad del maestro en posgrados, ya que socioculturalmente se espera que se posicione como un ser integral; sin embargo, desde sus dimensiones personales y profesionales, pareciera que dadas las condiciones de calidad de vida pueden verse en rutas o sentidos diferentes.

El profesor también está sujeto a evaluaciones estandarizadas que definen su ingreso salarial, lo que afecta directamente su calidad de vida y bienestar para el caso de la educación escolar a nivel público. En las universidades, la tensión se presenta por una importante demanda sobre sus títulos posgraduales, producción en publicaciones, pertenecer a redes como investigador, asumir la docencia, desarrollar gestión académica, autoformarse para estar actualizado. Todas esas acciones le demandan unos estilos de vida en los cuales cabe preguntarse: ¿cómo encaja allí su mundo personal, familiar, entre otros, para responder a las competencias profesionales que se esperan de él?

A manera de reflexión, se destaca la necesidad de empezar a preguntarse sobre la relación que existe entre las demandas y retos económicos, políticos y culturales a los que está sometido el estudiante, por una parte y a las competencias pedagógicas del docente por la otra, al considerar comprender la construcción de la identidad del docente de posgrados.

## Sobre los retos de la educación superior en general

Dada la reflexión anterior, se considera relevante retomar el documento presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, que organizó una cátedra dirigida a promover una formación de docentes orientada al desarrollo de la sostenibilidad como un concepto presente frente a los retos económicos y socioculturales de los países que hacen parte de dicha organización. Por ello, creó una red en la que participaron 28 países y de la cual surgió la cátedra de York en Canadá, en la cual se propuso fortalecer el desarrollo personal de los docentes, además del trabajo sobre determinados temas que se pueden incorporar en los currículos, opciones pedagógicas, políticas, estrategias y metodologías que apuntan a la promoción de dicha formación (Unesco, 2005). Resulta interesante resaltar aquí la importancia de considerar la dimensión personal, dado que se hace una comprensión del maestro como ser integrado no solo por los campos del saber pedagógico, sino que también se incorpora el campo del saber ser.

Dentro de los ámbitos que trabajaron, establecieron entre otros la importancia de llevar a cabo reformas a la educación superior, a las facultades de pedagogía o educación de maestros y a las formas de participación de los docentes en su formación inicial, como de los docentes en su ejercicio profesional. Asimismo, en la década de los noventa, la Unesco hizo un señalamiento sobre la urgencia de hacer transformaciones para promover en la educación la sostenibilidad. A través de la Comisión sobre el Desarrollo Sostenible (CDS) de las Naciones Unidas (1998), “se instó a la Unesco a formular directrices para reorientar la formación del personal docente con miras a estudiar la sostenibilidad” (Unesco, 2005, p. 10).

Sobre el concepto de educación para el desarrollo sostenible (EDS) la Unesco (2005) señala que están íntimamente relacionados con los objetivos que se persiguen a nivel social, tales como “la responsabilidad ambiental; equidad social, justicia y tolerancia; y calidad de vida para todas las generaciones presentes y futuras” (p. 12).

En este sentido, para fomentar la educación para el desarrollo sostenible (EDS) se retoman las interconexiones entre lo local y lo universal, lo microcontextual y lo macrocontextual; la invitación a la participación de diversos actores del Estado consolidando redes, lo cual implica ejercicios de cooperación, esfuerzos y acciones permanentes, reformas en diversos ámbitos, coparticipación con metas coordinadas, la autonomía de los programas del grado en educación en relación de complementariedad con los principios orientadores propuestos por la Unesco y que se convierten en un marco general que establece lineamientos generales. Este tipo de señalamientos, sin estar dirigidos particularmente a los docentes de posgrados, llevan a pensar que dentro de las comprensiones que se hacen sobre el docente está inmersa una serie de acciones en las cuales se le insta a ir más allá de las fronteras institucionales, a establecer relaciones interinstitucionales orientadas a promover redes de investigación; sin embargo, la tensión que puede surgir en este sentido es sobre la multiplicación que se hace de sus tareas al estar sujetos a los retos y demandas institucionales que se hacen sobre su rol, develándose aquí una segunda tensión entre identidad del docente y los retos ante las demandas internacionales en relación con los sistemas socioeconómicos imperantes.

En el programa propuesto se establecieron cuatro posibles dificultades para la reforma en los programas de formación en el grado de educadores. En primer lugar, se encuentra la dificultad para la toma de conciencia a nivel personal e institucional en relación con definir la formación como un aspecto urgente y prioritario para asignarle los recursos económicos, humanos e infraestructurales adecuados que la viabilizarán. A manera de reflexión, dentro de la construcción de la identidad del docente, puede considerarse prioritaria la formación permanente, por cuanto el conocimiento pedagógico que direcciona su quehacer es inacabado. Dada su complejidad, casi que la formación del maestro se orienta a considerarlo como un buscador e investigador permanente que, a través de su acción, busca y construye más preguntas que respuestas sobre lo educativo y lo pedagógico.

En segundo lugar, el desconocimiento que se tiene sobre la importancia de equiparar educación y calidad de vida del docente con la sostenibilidad a nivel cultural y social; pareciera que se ven como

dos aspectos aislados que no se pueden articular integralmente a través del ámbito educativo. Para el caso en cuestión, puede surgir la pregunta sobre el empoderamiento y reconocimiento sociocultural que se ha hecho en América Latina sobre la persona del docente, ¿qué tanto se considera esta como una profesión de estatus por su relevancia social? ¿De qué manera el concebir al docente de esta forma hace que circulen las prácticas de autoridad en el aula, en su interacción con los estudiantes, sus colegas y en general con los directivos de las instituciones de educación superior? Cabría preguntarse, entonces, ¿qué tan posicionado está el docente de posgrados como actor social que transforma realidades al formar ciudadanos profesionales y de manera particular en el campo de las ciencias de la educación?

En tercer lugar, las reformas que implican los procesos de sostenibilidad a nivel de sistemas educativos y los aspectos que estos contienen, por su complejidad y magnitud, pueden verse como casi imposibles o poco probables en futuros inmediatos dadas las características unidisciplinarias de los programas de formación para futuros educadores, en los cuales se requiere incorporar visiones más interdisciplinarias en la docencia, la investigación y la proyección social. Al respecto, en los programas de posgrados es un requisito innegociable lo interdisciplinar y lo transdisciplinar, dadas sus dinámicas particulares y complejidades propias para comprender y abordar los problemas del conocimiento que organizan sus apuestas curriculares.

En cuarto lugar, surge la necesidad de trabajar en redes de cooperación para establecer alianzas y estrategias entre lo público y lo privado, lo académico y lo empresarial, la universidad y la sociedad, dado que en este momento histórico se requiere establecer metas de colaboración conjuntas que permitan economizar esfuerzos, tiempos, recursos y movimientos para llegar a los índices de calidad que implican la educación para el desarrollo de la sostenibilidad.

Vale la pena resaltar que dentro de las recomendaciones realizadas por la Unesco (2005), se destaca la importancia de comprender la investigación como un eje fundamental para dicha transformación sobre los impactos de la educación en el aprendizaje de los estudiantes y en las transformaciones sociales. Con base en ello, se darán insumos para construir política pública sustentada y pertinente, no bajo supuestos

y especulaciones sobre los efectos de la educación en la formación de competencias de los estudiantes, sino con base en datos obtenidos de dichas investigaciones.

Si se observa el contexto de los posgrados en educación, se encuentran algunos con un énfasis profesionalizante y otros con un énfasis investigativo. En este sentido, se aprecia que bajo la figura de la educación superior se hace una apuesta por la productividad, eficacia y eficiencia del conocimiento, constructos que se incorporan al papel del maestro, en el cual se le orienta su quehacer investigativo en dos líneas: la primera, orientada a demostrar a través de sus procesos formativos e investigativos que aquello que el maestro hace en el aula genera las competencias de formación que se esperan en sus estudiantes, es decir, se le responsabiliza en gran medida del aprendizaje de los estudiantes, desconociendo otro tipo de factores contextuales, personales, culturales, tanto de la vida del maestro como del estudiante. Por ello, es necesario pensar la formación en investigación en los contextos tanto de estudiantes como de maestros. La segunda se dirige a realizar acciones para gestionar la obtención de recursos a través del establecimiento de alianzas estratégicas entre empresa privada o pública y universidad que le permitirán desarrollar procesos investigativos. El punto a destacar en este señalamiento radica en la forma en que se le sigue asignando un rol multitareas que podría empezar a cuestionar un aspecto central de su identidad y que está relacionado con su papel de formador que está acompañando, orientando, facilitando el proceso de sus estudiantes; sin embargo, puede suceder que entre más tareas se espera que cumpla, se corre el riesgo de que deje de lado este aspecto central de su “ser como docente”, es decir, el de ser facilitador del aprendizaje y acompañante del estudiante en las rutas que sigue para ello.

A propósito de lo anterior, según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010), en la sociedad cambiante de hoy es importante el manejo de las tecnologías dado que le permite a los estudiantes acceder al gran número de información circundante, buscar en bases de datos especializadas, clasificar información según sus necesidades y ubicar aquella que le es útil, de tal manera que desarrollen los criterios pertinentes para

incorporarla a sus conocimientos, la puedan comunicar y aplicar a situaciones que así lo demandan.

De igual forma, García (2008), en su artículo publicado en el Observatorio Tecnológico de Educación Española, *Estilos cognitivos y net gens. En presentaciones: observatorio tecnológico de educación ITE*, llama la atención sobre la necesidad de entender responsablemente la forma de aprender hoy de y con los estudiantes de cualquier nivel formativo, que al estar en la cultura del internet, los videojuegos, etc., utilizan sus sentidos para comprender interactivamente su contexto.

Surge aquí una tercera tensión al tratar de articular la identidad del docente de posgrados con los contextos propios y los de sus estudiantes, sobre todo en los procesos de formación, tanto investigativa como en el manejo de nuevas tecnologías de la información. En ese sentido, sistémicamente podría develarse que es necesario comprender la identidad del docente en relación con la identidad del estudiante, como dos aspectos que se construyen mutuamente, lo cual permite pensar hoy al estudiante y las competencias que requiere dominar de acuerdo con las instituciones educativas, haciendo énfasis en las competencias que requiere poseer para proveer en la formación del estudiante lo esperado.

Es importante considerar lo señalado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, OCDE (2004), al analizar la relación que se teje entre la construcción de política pública educativa y la calidad del maestro cuando establece que los docentes son el centro del proceso formativo, aspecto que muchas veces se ha relegado; de hecho, se especifica que por ello es urgente dirigir los esfuerzos para proveerlos de la mejor formación para desarrollar sus competencias, lo que garantizará que los estudiantes puedan disfrutar de maestros con las mejores calidades para educarlos. Es necesario, entonces, preguntarse a qué hace alusión la OCDE al referirse a mayor equidad y eficacia de la educación como elementos determinantes de la excelencia del maestro, pues pareciera que la eficacia se relaciona con responder a las demandas sociales de su ejercicio, de acuerdo con los sistemas económicos y políticos predominantes.

Con respecto a la equidad, puede pensarse que se adiciona una nueva tarea relacionada con la denominada sociedad de la información,

en la que los límites geográficos se empiezan a desdibujar en relación con la forma en que circula el conocimiento, implicando que es necesario reconocer la multiculturalidad de los estudiantes, el dominio de segundas lenguas, para dar cada uno lo que necesita y requiere de acuerdo con su procedencia geográfica. Como lo señala la OCDE (2004), se pide a las instituciones escolares incluir dentro de sus currículos la formación en una segunda lengua que se garantice el respeto a la pluriculturalidad y la multiétnica; y se considera que los maestros deben ser “conscientes de las cuestiones culturales y de género; promuevan la tolerancia y la cohesión social” (p. 2).

En este sentido, pareciera que se le siguen asignando aún más labores, centrando su ejercicio en un sentido de responsabilidad que sobrepasa los límites de lo humano, haciendo borroso no solo su sentido y función de responsabilidad social, sino la corresponsabilidad que se requiere asumir con otros sistemas como son la familia, el estado, la comunidad. Por ello, vale la pena pensar que tanto la construcción de identidad se torna borrosa al hacer que el maestro incorpore funciones que sobrepasan su condición personal. Aunque se rescata la preocupación que se viene despertando sobre la figura del docente, esta no puede limitarse a enumerar acciones a las que debe responder, sino también las estrategias de coparticipación de varios sistemas tales como la escuela, la universidad, la comunidad, el estado para que se viabilice su función y por ende se delimite su identidad en un mundo complejo y cambiante.

De otra parte, vale la pena analizar que la OCDE (2004) propone una agenda que, entre otros aspectos, resalta cuatro puntos centrales: el primero se relaciona con establecer frentes de investigación e intervención para fortalecer la calidad de los docentes; el segundo señala la importancia de establecer niveles de selección y contratación, así como capacitación de los docentes; el tercero establece la necesidad de favorecer la permanencia de los docentes eficientes, y el cuarto enfatiza en considerar la profesión de la docencia como atractiva. Este último aspecto se puede relacionar también con la construcción de la identidad del docente al considerarla sistémicamente, lo cual involucra las intenciones serias de un Estado por dar respuesta a las preocupaciones que se tienen sobre el ser docente hoy. Ello se evidencia en los derroteros



que se establecen al considerar que se debe trabajar para reconocer que la profesión es digna, con un valor y función social destacados; un reconocimiento también en posición social, retribución económica, calidad de vida, aspectos que en su conjunto pueden convertirla en una opción de vida elegible para cualquier persona.

Vale la pena anotar que aquí se realiza un abordaje diferente, es decir, no se señalan tareas que se le asignarán de acuerdo con las necesidades del contexto, aunque sí se visibilizan tensiones que han estado presentes en la cotidianidad y estilo de vida del ser docente, lo cual se expresa por la OCDE (2004) cuando resalta que “existe preocupación sobre la imagen y el estatus de la docencia, y los profesores tienen a menudo la impresión de que su trabajo está infravalorado” (p. 3). Aún más, precisa que los salarios, en la mayoría de los países, cada vez son menos llamativos y poco proporcionales a las exigencias, esfuerzos y dedicación del maestro, lo cual puede desanimar la escogencia de esta opción profesional.

Lo anterior permite concluir que desde las políticas del Estado a nivel nacional e internacional no existen normas ni directrices precisas y claras, ni un estatuto para el docente universitario que se desempeña en los niveles de posgrado, lo que conlleva a que, por lo menos en el estado colombiano, amparado en la autonomía institucional, las instituciones de educación superior –especialmente las privadas– manejen, de acuerdo con sus necesidades, voluntades e intereses, las formas de relación con el docente un tanto ambiguas, que sistémicamente están relacionadas con la construcción de su identidad.

Después de haber realizado una mirada nacional sobre la política pública en relación con el proceso de identidad del docente en posgrados, se considera pertinente presentar una breve descripción del contexto universitario de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia en la Universidad Santo Tomás en la que se encuentra ubicada la Facultad de Educación con programas de formación que cubre los niveles desde pregrado hasta posdoctorado. Actualmente se cuenta con ocho licenciaturas, tres de ellas dirigidas a la formación en Filosofía, Ética y Valores Humanos, en Filosofía y Educación Religiosa, y en Filosofía, Pensamiento Político y Económico. Otras tres Licenciaturas orientadas a la formación en básicas; una de ellas con

énfasis en matemáticas, la otra en biología y la última en humanidades y lengua castellana. Las dos licenciaturas restantes otorgan grado en Lengua Extranjera - Inglés y en Lengua Castellana y Literatura.

En cuanto a los programas de posgrado, en la Facultad de Educación de la VUAD se tienen dos especializaciones. La primera en Pedagogía para la Educación Superior y la segunda en Evaluación Educativa. También se cuenta con una Maestría en Educación desde el año 2004, cuya modalidad es a distancia y de cohorte investigativo. Con respecto al doctorado, es uno de los programas más nuevos en la facultad, específicamente en Educación y actualmente va en la quinta cohorte de estudiantes. En el año 2013, gracias a la trayectoria investigativa, convenios internacionales y producción académica del equipo de docentes del Doctorado, se abrió la primera cohorte del posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

Dado que la facultad cuenta con todos los niveles de formación, con la experiencia, trayectoria e historia y vigencia de los programas en posgrado, se considera como una institución universitaria en la cual se puede adelantar la presente investigación. Por lo tanto, es importante investigar sobre la construcción de la identidad del docente en posgrados que le permite su desarrollo integral de acuerdo con su dignidad de persona, de ciudadano, de profesional de la educación, de académico e investigador, y en su relación con las funciones sustantivas de la Universidad.

Al revisar la política pública sobre educación superior y la forma en que se aborda la comprensión del docente en los organismos internacionales, frente a los retos presentes se evidencian visiones fragmentadas y lineales en las que no se está relacionando el todo –en este caso, la identidad del maestro– con las partes: los contextos institucionales nacionales e internacionales, el saber pedagógico con el saber legal que direcciona la política pública sobre educación, las demandas económicas, las necesidades culturales con las múltiples dimensiones del ser del maestro, entre otros.

Lo anterior devela la ausencia de una lectura compleja que articule la construcción de la identidad del docente de posgrados. Para ilustrar, se retoma lo planteado por Morin (1999) al señalar que uno de los problemas más marcados de la educación en el futuro del planeta

está relacionado con asumir visiones fragmentadas de los fenómenos que descontextualizan el conocimiento, “porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (p. 15).

