

**IDENTIDAD DEL DOCENTE DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN.  
UNA MIRADA COMPLEJA.**

**ANA ELVIRA CASTAÑEDA CANTILLO**

**2da Cohorte.**

**TESIS DOCTORAL**

**DIRECTOR DE TESIS**

**DOCTOR JOSE DUVAN MARIN GELLAEGO. PhD.**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMAS**

**VICERRECTORIA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA.**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN.**

**Bogotá, D.C., Abril 18 de 2016.**

## Tabla de contenido

<b>RESUMEN</b> .....	9
<b>PALABRAS CLAVE</b> .....	10
<b>CAPITULO I</b> .....	11
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	11
1.1. Sobre la Normatividad Colombiana.....	12
1.2. Sobre los Retos de la Educación Superior en General .....	24
<b>JUEGO DE PREGUNTAS DE INVESTIGACION</b> .....	34
<b>OBJETIVO GENERAL</b> .....	35
<b>OBJETIVOS ESPECIFICOS</b> .....	35
<b>ANTECEDENTES</b> .....	35
<b>CAPITULO II</b> .....	46
<b>2. PRINCIPIOS EPISTEMOLOGICOS DE LA COMPLEJIDAD Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN</b> .....	46
2.1. Sobre la epistemología del paradigma complejo .....	47
2.2. Transitando de la simplicidad al paradigma de la complejidad .....	53
2.3. Conceptos Claves del Paradigma Complejo .....	63
2.4. Sobre la relación Complejidad, Educación y Universidad .....	71
<b>CAPITULO III</b> .....	87
<b>3. NARRATIVAS Y CONSTRUCCION DE IDENTIDAD DEL DOCENTE</b> .....	87
3.1. Socio construccionismo y Narrativas Como Principio Fundante de lo Humano .....	87
3.2. Comprensión de la identidad desde lo sistémico complejo .....	92
3.3. La Identidad del docente, su Relación con la Universidad y la Política pública .....	103
<b>CAPITULO IV</b> .....	123
<b>4. DISEÑO METODOLOGICO</b> .....	123

4.1.	Participantes de la investigación y manejo ético de la información .....	126
4.2.	Técnicas e instrumentos de investigación .....	128
4.3.	Ruta metodológica para la obtención de la información.....	133
4.4.	Momento uno. Desarrollo de entrevistas y autobiograma.....	133
4.5.	Momento dos. Análisis de la información .....	134
4.6.	Codificación .....	136
CAPITULO V. ....		141
5.	ANÁLISIS DE RESULTADOS. ....	141
5.1.	Entrevistado 1 .....	143
5.1.1.	Cronotopografía 1. Entrevistado 1 .....	143
	Microsistema en la Cronotopografía 1. Entrevistado 1.....	143
5.1.2.	Cronosistema en la Cronotopografía 1. Entrevistado 1 .....	149
5.1.3.	Cronotopografía 2. Entrevistado 1 .....	152
5.1.4.	Crono sistema en la Cronotopografía 2. Entrevistado 1 .....	156
5.1.5.	Crono topografía 3. Entrevistado 1 .....	160
5.1.6.	Microsistema en la Cronotopografía 3. Entrevistado 1.....	164
5.1.7.	Crono sistema en la Cronotopografía 3. Entrevistado 1 .....	168
5.2.	Entrevistado 2 .....	175
5.2.1.	Cronotopografía 1. Entrevistado 2 .....	175
	<i>Microsistema en la cronotopografía 1. Entrevistado 2 .....</i>	175
5.2.2.	Crono sistema en la cronotopografía 1. Entrevistado 2 .....	180
5.2.3.	Cronotopografía 2. Entrevistado 2 .....	183
	<i>Microsistema en la cronotopografía 2. Entrevistado 2 .....</i>	183
5.2.4.	Crono sistema en la cronotopografía 2. Entrevistado 2 .....	187
5.2.5.	Cronotopografía 3. Entrevistado 2 .....	191

5.2.6. Microsistema en la cronotopografía 3. Entrevistado 2 .....	195
5.2.7. Cronosistema en la cronotopografía 3. Entrevistado 2 .....	198
5.3. Entrevistado 3 .....	203
5.3.1. Cronotopografía 1. Entrevistado 3 .....	203
Microsistema en la cronotopografía 1. Entrevistado 3 .....	203
5.3.2. Cronosistema en la cronotopografía 1. Entrevistado 3 .....	207
5.3.3. Cronotopografía 2. Entrevistado 3 .....	209
<i>Microsistema en la cronotopografía 2. Entrevistado 3 .....</i>	<i>209</i>
5.3.4. Cronosistema en la cronotopografía 2. Entrevistado 3 .....	214
5.3.5. Cronotopografía 3. Entrevistado 3 .....	218
5.3.6. Microsistema en la cronotopografía 3. Entrevistado 3 .....	224
5.3.7. Crono sistema en la cronotopografía 3. Entrevistado 3 .....	224
5.4. Entrevistado 4 .....	227
5.4.1. Crono topografía 1. Entrevistado 4 .....	227
Microsistema en la crono topografía 1. Entrevistado 4 .....	227
5.4.2. Cronosistema en la cronotopografía 1. Entrevistado 4 .....	230
5.4.3. Cronotopografía 2. Entrevistado 4 .....	230
Microsistema en la cronotopografía 2. Entrevistado 4 .....	230
5.4.4. Cronosistema en la cronotopografía 2. Entrevistado 4 .....	232
5.4.5. Cronotopografía 3. Entrevistado 4 .....	232
5.4.6. Microsistema en la cronotopografía 3. Entrevistado 4 .....	237
5.4.7. Cronosistema en la cronotopografía 3. Entrevistado 4 .....	237
5.5. Entrevistado 5 .....	241
5.5.1. Cronotopografía 1. Entrevistado 5 .....	241

Microsistema en la cronotopografía 1. Entrevistado 5 .....	241
5.5.2. Cronosistema en la cronotopografía 1. Entrevistado 5 .....	246
5.5.3. Cronotopografía 2. Entrevistado 5 .....	249
Microsistema en la cronotopografía 2. Entrevistado 5 .....	249
5.5.4. Cronosistema en la cronotopografía 2. Entrevistado 5 .....	254
5.5.5. Cronotopografía 3. Entrevistado 5 .....	256
5.5.6. Microsistema en la cronotopografía 3. Entrevistado 5 .....	260
5.5.7. Cronosistema en la cronotopografía 3. Entrevistado 5 .....	262
5.6. Entrevistado 6 .....	264
5.6.1. Cronotopografía 1. Entrevistado 6 .....	264
Microsistema en la cronotopografía 1. Entrevistado 6 .....	264
5.6.2. Cronosistema en la cronotopografía 1. Entrevistado 6 .....	268
5.6.3. Cronotopografía 2. Entrevistado 6 .....	268
Microsistema en la cronotopografía 2. Entrevistado 6 .....	268
5.6.4. Cronosistema en la cronotopografía 2. Entrevistado 6 .....	270
5.6.5. Cronotopografía 3. Entrevistado 6 .....	273
5.6.6. Microsistema en la cronotopografía 3. Entrevistado 6 .....	276
5.6.7. Cronosistema en la cronotopografía 3. Entrevistado 6 .....	278
5.7. POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE LA USTA E IDENTIDAD DOCENTE	282
5.7.1. Análisis Documentos Institucionales y su relación con la Construcción identitaria del docente en Posgrados .....	283
5.7.2. Documentos 1 y 2. Política Investigativa y Política Curricular .....	283
5.7.3. Documento 3. Reglamento General de Posgrados .....	284
5.7.4. Documento 4. Proyecto Educativo Institucional (PEI) .....	284

5.7.5. Documento 5. Dimensiones de la Política Docente.....	287
5.7.6. Documento 6. Modelo Educativo Pedagógico.....	290
5.7.7. Documento 7. Estatuto Docente.....	292
5.7.8. Perfil docente en la Universidad Santo Tomas .....	294
6. DISCUSION DE LOS RESULTADOS.....	299
6.1.    Divergencias.....	299
6.2.    Convergencias .....	309
CONCLUSIONES .....	317
6.3.    Principio 1. A nivel epistemológico .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
6.4.    Principio 2. A Nivel Metodológico .....	319
6.5.    Principio 3. En el ámbito de la Universidad santo Tomas .....	321
6.6.    Principio 4. A nivel Pedagógico.....	322
BIBLIOGRAFIA.....	326

## Lista de Tablas

Tabla 1.....	144
Tabla 2.....	150
Tabla 3.....	153
Tabla 4.....	157
Tabla 5.....	161
Tabla 6.....	165
Tabla 7.....	168
Tabla 8.....	176
Tabla 9.....	180
Tabla 10.....	183
Tabla 11.....	187
Tabla 12.....	192
Tabla 13.....	195
Tabla 14.....	198
Tabla 15.....	204
Tabla 16.....	208
Tabla 17.....	210
Tabla 18.....	215
Tabla 19.....	219
Tabla 20.....	224
Tabla 21.....	228
Tabla 22.....	231
Tabla 23.....	233
Tabla 24.....	238
Tabla 25.....	242
Tabla 26.....	246
Tabla 27.....	250
Tabla 28.....	254
Tabla 29.....	257
Tabla 30.....	261

Tabla 31.....	265
Tabla 32.....	269
Tabla 33.....	270
Tabla 34.....	273
Tabla 35.....	276
Tabla 36.....	279
Tabla 37.....	315

## **IDENTIDAD DEL DOCENTE DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN.**

### **UNA MIRADA COMPLEJA.**

### **EL CASO DE LA VUAD.**

#### **RESUMEN**

Esta tesis doctoral está dirigida a construir nuevas lecturas sobre la identidad del docente de posgrados en educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia en la Universidad Santo Tomás, con base en los planteamientos de la perspectiva de la complejidad, reconociendo que el concepto de identidad se construye desde las interacciones sociales que tiene el docente a lo largo de su experiencia, con diferentes sistemas y actores presentes en ellos, generando incertidumbre, cambio, crisis y nuevos órdenes de relación con sí mismo, con sus estudiantes, con las instituciones educativas en que labora y en general con la comunidad. Retomando las palabras de González (2009), al referirse al significado de la complejidad, en la que se reconoce que: “Los sistemas complejos funcionan con una parte de incertidumbre, ruido o desorden, lo que se contrapone al modelo clásico que elimina estas consideraciones.” (p.4).

Para ello se diseñaron escenarios investigativos en los que se invita a los profesores a reflexionar desde su rol como narradores, sobre los retos e incertidumbres propios de momentos históricos vividos, visualizándose como un sujeto que cambia y se transforma al hacer parte de estos, para tratar de encontrar las divergencias que alimentan su sentido particular como maestro en posgrados, además de las convergencias que le dan un carácter similar a otros colegas. Para dar

cuenta de lo anterior se escogió el método biográfico narrativo, propuesto por Bolívar (2001), en el cual se resalta la importancia de recuperar, a través de las narraciones de los docentes, aquellos momentos, eventos y episodios críticos que han marcado su historia de vida.

**PALABRAS CLAVE**

Identidad docente posgrados, complejidad, episodios críticos, narrativas.

## CAPITULO I

### 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En 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 se necesitan fortalecer en los órdenes pedagógicos, institucionales e investigativos, entre otros aspectos. En el caso de esta tesis doctoral, el interés está centrado en los docentes que forman en posgrados en educación.

Es por ello que para desarrollar el planteamiento del problema se presentará, en primer lugar, una revisión sobre el marco legal Colombiano, el cual incluye la constitución de 1991, ley 30 de 1992, la ley 115 de 1994, ley 1188 de 2008 y el decreto 1075 de 2015 que rigen la educación; y, de manera particular, como parte del proceso de la investigación planteada sobre los significados de Identidad del Docente de Posgrados en Educación, se hará igualmente, referencia a los planteamientos del marco legal en Colombia.

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, para dar un contexto macro sobre las implicaciones que estos tienen en la construcción de los significados de la identidad del docente.

### **1.1. Sobre la Normatividad Colombiana**

Para iniciar la aproximación a la normatividad colombiana, se denota, que en la Constitución Política de Colombia (1991), considerada como la carta magna jurídica del país, 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)

Lo cual 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 pos gradual; 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 éste 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 universidades privadas.

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, críticos que puedan asumir favorablemente las demandas sociales que implica el ejercicio de su profesión, lo cual no se puede desvincular 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 educativos 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 pos-gradual, incluyendo el docente, trabajan conjuntamente como mediadores del proceso pedagógico, articulando lo institucional con lo cultural? Por supuesto, no se desconoce que la diada docente y estudiante están inmersos en diversidad de contextos inmediatos y mediatos que, a través de sus intercambios comunicativos y relacionales, construyen formas particulares de ser estudiante, ser docente, entre otros aspectos.

Adicional, se encuentra que en abril 25 de 2008, se promulga la Ley 1188, en la cual tampoco se hace alusión específica al docente universitario, a pesar de la función de dicha ley, es decir, 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, el cual hace 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. No es acertado ubicar al maestro en éste nivel, dada la especificidad de la naturaleza de su profesión que 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; sin embargo 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. (Artículo 5, numeral 5.7)

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.

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 es 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, más que todo, por un lado, a las normas del Código Sustantivo del Trabajo que protege 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 dicho 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 éste nivel de formación, para promover reflexiones interesantes sobre su quehacer, su rol, sus funciones, responsabilidades, sus retos, su identidad, en tanto ser humano que ha optado por una profesión tan importante para el contexto Colombiano cambiante y con necesidades muy particulares, dentro de un momento histórico, abocado a la globalización, que exige el mundo 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 y no se hace referencia a la educación superior y pos gradual.

Sin embargo para el propósito señalado, aunque se evidencia un desconocimiento legal sobre el papel del docente en la educación pos-gradual 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 la comprensión del docente y ver de qué manera se puede relacionar con el maestro en posgrados.

En éste 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 seis, se hace referencia a la denominación de los directivos docentes; y por último en el capítulo seis, se establecen los estímulos que se les otorgaran.

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; es así como se especifica en el artículo 104 que:

El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.

Como factor fundamental del proceso educativo:

- a) Recibirá una capacitación y actualización profesional,
- b) No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas,
- c) Llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional, y mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas. (Ley 115, 1994, art.104).

Sumado a ello, se evidencia en el capítulo dos, 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 se puede observar en el siguiente 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, que hoy, este decreto 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, pero como se ha evidenciado, dicho abordaje solo hace referencia a los docentes de educación pre escolar, básica y media que se vinculan al Estado, Lo que reafirma una vez más la poca importancia que se tiene en la legislación Colombiana sobre los docentes en educación superior y pos gradual.

Así pues, hablar de profesionalización en los docentes, como un posible componente de su identidad y de manera particular en el nivel pos gradual, 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 se podría resaltar 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, por así decirlo, 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 pos gradual, lo que se puede asumir como un 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 y específicamente en el tema nueve, denominado 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 se pueden considerar 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 éste sentido, en dicho capítulo, a través de los cuatro macro objetivos formulados, se evidencia que están dirigidos especialmente a los docentes de educación preescolar, básica y media. Solamente el último ítem se refiere someramente a los docentes de educación superior.

Al respecto se encuentra que 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 y por último 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 pre escolar, 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 pos gradual, se puede plantear como hipótesis que el significado de su identidad, se puede ver como un todo articulado, en el cual se entrecruzan sistémicamente no solo a su rol profesional, sino a otras dimensiones que hacen parte

de su cotidianidad, tales como la dimensión del ciudadano, la dimensión del miembro de familia, la dimensión espiritual, entre otras, la 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, 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), señala 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, saber hacer, entre otros. Si se analiza éste concepto de manera isomórfica en relación con la identidad del docente; se podría pensar 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

se puede desligar la identidad del maestro de los retos de formación que la cultura establece para el estudiante

Aún más, 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 destaca Acosta et al. (2009), al referirse al 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 se puede ver como un posible riesgo, dado que la Universidad desde su carácter, educativo, puede refundir su naturaleza.

Corpo Educación (2003), para dar soporte al Ministerio de educación Nacional para la implementación de la política educativa 2003 – 2006 en la educación media, propone en torno a las competencias, que estas deben apuntar a la formación integral, lo que incluye formar en competencias básicas, ciudadanas y laborales. Es decir, se está avanzando en considerar al estudiante como un acumulador de conocimientos y se le reconoce como sujeto con diversos roles y contextos en los que se desempeña.

De tal manera que el egresado se posicione como un profesional ético ante las contradicciones presentes en el uso de valores, un ciudadano solidario ante la diversidad de gustos e intereses propios de la cultura y un habitante del planeta con alta conciencia ecológica que pueda vivir teniendo claridad del efecto de sus acciones sobre los otros seres.

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 interceptarlas con las otras competencias de tal suerte que se articule el aprendizaje.

Buscando con ello 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, al encontrarse que socioculturalmente se espera que se posicione como un ser integral; sin embargo sus dimensiones personales y profesionales, pareciera que, dadas las condiciones de calidad de vida, se pueden ver en rutas o sentidos diferentes.

Además, 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 pos-graduales, producción en publicaciones, pertenecer a redes como investigador, asumir la docencia, desarrollar gestión académica, autoformarse para estar actualizado; acciones que le demandan unos estilos de vida en donde 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 puede destacar 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 parte; al considerar comprender la construcción de la identidad del docente de posgrados.

## **1.2. Sobre los Retos de la Educación Superior en General**

Dada la reflexión anterior se considera relevante, para seguir problematizando, el tema de interés de ésta investigación, es decir, la construcción de la identidad del docente en posgrados, retomar el documento presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cual 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 surgiendo 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). 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; así mismo, 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, la micro contextual y lo macro contextual; 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 dirigido particularmente a los docentes de posgrados, lleva 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 éste 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, se puede considerar como prioritaria la formación permanente, en tanto que 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 entre otros aspectos.

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 status por su relevancia social, ¿de qué manera el concebir al docente de esta forma, circulan 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, los que por su complejidad y magnitud se pueden ver como casi imposibles o poco probables en futuros inmediatos, dadas las características unidisciplinarias de los programas de formación para futuros educadores, en los que 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 inter-disciplinar 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 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, en las transformaciones sociales, y 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 EDS 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 dirigida 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 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 por que le permite a los estudiantes acceder el 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, denominado “*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 este 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, implican inevitablemente lo mismo en el maestro, pero 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 proveerles de la mejor formación, para desarrollar sus competencias, lo que garantizará que los estudiantes, puedan disfrutar de maestros con las mejores calidades para educarles.

En este sentido es necesario 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; 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 se puede pensar que se adiciona una nueva tarea, que está 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) sobre las exigencias al docente en las instituciones escolares, en los que se pide incluir dentro de sus currículos la formación en una segunda lengua, se garantice el respeto a la pluriculturalidad, la multiétnica, es más 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 en su ejercicio 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, etc.; es por ello que vale la

pena pensar que tanto la construcción de identidad se está tornando borrosa al necesitar el maestro incorporar funciones que sobrepasan su condición personal.

Aunque se rescata la preocupación que se viene despertando sobre la figura del docente, no se puede limitar esta, 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, capacitación de los docentes; el tercero, establece la necesidad de favorecer la permanencia de los docentes eficientes y el cuarto, enfatiza 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. Lo cual se evidencia en los derroteros que establece 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 los docentes.

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, sí, más bien se visibilizan tensiones que han estado presentes en la cotidianidad, 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 ésta 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, manejan de acuerdo con sus necesidades, voluntades e intereses, 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 estas 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. Finalmente 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, cuyo modalidad es a distancia y de cohorte investigativo. Con respecto al Doctorado es uno de los programas más nuevos en la facultad, específicamente es Educación y actualmente va en la quinta cohorte de estudiantes. Por último 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 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.

En suma, 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. Es decir, 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 que 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 Morín (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 poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.” (p.15)

Con base en la anterior revisión, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿A partir de los planteamientos de la perspectiva de la complejidad, cuáles lecturas, se pueden construir sobre la identidad del docente de posgrados y que contribuyan a perfilar la identidad del docente de posgrados de la VUAD?

### **JUEGO DE PREGUNTAS DE INVESTIGACION**

Se consideran importantes las siguientes preguntas que, además de ir delimitando el proceso de investigación, posibilitaran la aproximación al interés de ésta tesis.

¿Cuáles principios epistemológicos de la perspectiva compleja, permitirán comprender el concepto de identidad del docente?

¿Cómo las políticas de la Universidad Santo Tomás, han direccionado la construcción de las narrativas sobre identidad del docente en los posgrados, en la VUAD?

¿Qué particulariza la identidad del maestro en posgrados en educación que le diferencia de maestros de otros niveles de formación?

## **OBJETIVO GENERAL**

Construir otras lecturas sobre la identidad del docente de posgrados en educación, con base en los planteamientos de la perspectiva de la complejidad, que contribuyan a perfilar la identidad del docente de posgrados en la VUAD, en la Universidad Santo Tomás.

## **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

Objetivo 1. Determinar los principios epistemológicos desde la perspectiva compleja, que permitan comprender el concepto de identidad del docente.

Objetivo 2. Identificar las políticas de la Universidad Santo Tomás, que han direccionado las narrativas sobre la identidad del docente en los posgrados de la VUAD.

Objetivo 3. Particularizar la identidad del maestro en posgrados en educación, que le diferencia de maestros en otros niveles de formación.

## **ANTECEDENTES**

Para la formulación del problema de investigación se realizó una revisión sobre investigaciones desarrolladas en Iberoamérica sobre la identidad del maestro. Sin embargo sobre la temática particular en el nivel de formación pos-gradual, solamente se encontraron dos investigaciones; pareciera que sobre este nivel, se han realizado pocas investigaciones. A pesar de lo anterior se han retomado algunas de las investigaciones encontradas y que aportan interesantes elementos frente al propósito de esta tesis. A continuación se presentarán investigaciones realizadas en México, España, Chile, y Colombia, que dan cuenta sobre temáticas relacionadas con el docente

universitario en relación con su función, competencias, formación, profesionalización e identidad.

En la investigación realizada por Romero (1996), para identificar los rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología, en La universidad de Guadalajara en México, bajo un tipo de investigación Etnográfica, se realizaron entrevistas a docentes y directivos. Como también observación participante en el aula. Encontrándose de manera particular que la identidad del maestro se comprende como una construcción social, en la cual tanto el docente como la institución universitaria se convierten en referentes importantes para el docente. De la misma forma encontraron que existen tres tipos de grupos de identidades, denominando a la primera, como identidad gremial; a la segunda, como Jerarquías identitarias y a la tercera, como la Identidad globalizante y diferencial.

El aporte de dicha investigación a la actual tesis, radica en reconocer que la identidad se construye como un sistema complejo, en tanto que tiene que ver con diversos, escenarios, actores e instituciones que al interactuar entre sí, promueven posiblemente sensaciones de caos e incertidumbre en el maestro, al ver rupturas, contradicciones entre sus intereses y los que le demandan los contextos.

También en México, en la investigación cualitativa de corte socio histórico, presentada por Preciado, González y Kral (2008), cuyo objetivo estuvo centrado en la forma en que impactan las políticas de formación de los docentes en la construcción de su dimensión personal y profesional, se encontró que una de las más importantes tensiones en la comprensión de la identidad del docente universitario, se orienta a que en su quehacer cotidiano, debe asumir diversas funciones de manera simultánea, distribuidas entre docencia, investigación y gestión; además destacan en sus

conclusiones que este aspecto se vuelve más marcado en las mujeres, al cumplir diversos roles como miembro de familia y profesional.

Finalmente Preciado, González y Kral (2008), señalan que “el reto del profesorado es mantener un equilibrio entre las cuatro funciones asignadas: docencia, investigación, tutoría y gestión” (p. 1170). Para que no se presenten sobrecargas en una u otra función, bajando así, los niveles de interés y motivación del docente por lo que hace; en este sentido plantean que se requiere asumir la relación, institución y docente para que se logren alcanzar los objetivos de cada uno de estos y no se presente un problema de poca pertinencia entre lo que se espera del maestro y lo que el termina haciendo, dados los cambios y transformación a las que se ve sometida la universidad hoy.

El aporte que ofrece la investigación adelantada por los autores mencionados, a la presente tesis, consiste, en reconocer que aspectos de las dimensiones personales de los maestros, tales como el género, los roles desempeñados como miembros de familia, como ciudadano de un estado regulado por políticas públicas, algunas veces le pueden hacer sentir a los maestros; una de las mayores tensiones, como actores del progreso del conocimiento, del que habla, Morín (1994), dado que la cantidad de información, diversidad de tecnologías e innovaciones, que están presentes en este momento histórico, hacen que los seres humanos y en éste caso los docentes, asuman múltiples actividades para sobrevivir, viviendo jornadas laborales extenuantes, asumiendo cargos en diversas universidades, por ejemplo, como se aprecia en las conclusiones a que llegaron dichos autores.

De otra parte en España, Bolívar, Fernández y Molina (2005), desarrollaron un investigación Biográfico-narrativa, sobre la crisis de identidad de los profesores en relación con una reforma educativa realizada; dentro de las conclusiones a que llegaron, establecen que existen dos tipos de

identidades, la primera denominada identidad individual y la segunda identidad colectiva o gremial, esta última se ve transformada principalmente por los cambios socioculturales, enmarcados en la política pública que se establece.

Concluyen que la crisis de identidad, está enmarcada en cuatro aspectos fundamentales: el primero se relaciona con las expectativas que tienen de sí los maestros; el segundo, con las expectativas de su rol, que consideran tienen otros sobre ellos, sus estudiantes, colegas e institución educativa; el tercero, analiza los efectos de dichas percepciones sobre su ejercicio profesional y el cuarto, hace referencia al conjunto de conocimientos en el orden pedagógico y educativo que configuran su saber profesional.

Finalmente los autores, hacen un llamado de atención para que se tenga en cuenta dicha crisis identitaria en los maestros, dado que esta genera efectos negativos en su salud mental y física, al sentirse desmoralizado, ya que su profesión está poco valorada y reconocida por la comunidad. El aporte de esta investigación, invita a indagar de qué manera se puede asumir la crisis y el cambio desde los planteamientos epistemológicos de la complejidad, en la que no se valoran como negativos para el desarrollo humano, sino más bien, como procesos permanentes en la vida que los seres humanos requieren aprender a significar desde una perspectiva dialógica.

También en España, Montané y Sánchez (2001), adelantaron una investigación con un enfoque cualitativo, dirigida a explorar la construcción del sujeto docente con base en las transformaciones legislativas de los últimos 40 años; para ello realizaron entrevistas biográficas a 24 docentes universitarios, que vivían y trabajaban en ocho Comunidades Autónomas españolas. Entre las conclusiones a las que llegaron se puede resaltar que los cambios del contexto en los órdenes económico, político, cultural, entre otros, han transformado la identidad del docente

universitario, preocupando el hecho de que estas, se han asumido de manera instrumental, lo que ha generado en consecuencia la des-virtualización de la naturaleza y sentido mismo de la docencia universitaria.

Adicionalmente, Montané y Sánchez (2011), precisan que dicha instrumentación hace referencia al asumir discursos poco claros y coherentes con las realidades económicas y personales de los maestros, hasta llegar al extremo, en que algunas universidades, se posicionan como entes controladores de las labores del profesor y el surgimiento de acciones de burocratización sobre su rol institucional. Al respecto establecen que “Este hecho constituye una de las principales tensiones, como se evidencia en las historias de vida a través de la emergencia de sentimientos de dificultad y de contradicción a la hora de reconciliar ambos planos o niveles discursivos” (p.85).

Otros de los hallazgos de Montané y Sánchez (2011), muestran que se pueden presentar posturas de los maestros frente a la construcción de su identidad y que surgen ante las transformaciones constantes en la legislación universitaria; por una parte, se asumen desde actitudes antagónicas y de crítica destructiva ante la institución, y por otra parte, otros docentes se mueven en una relación más distante frente a los escenarios de participación a los cuales son convocados.

El aporte de las conclusiones de dichos autores, al presente tesis doctoral, radica en considerar que desde una perspectiva lineal, se esperarí que los seres humanos, en este caso los maestros, se encuentren en equilibrio permanente, en aras de la estabilidad identitaria; sin embargo, retomando los postulados de la complejidad, se reconoce que es precisamente, el desequilibrio, el que dinamiza el equilibrio, el cual se configura por la relación entre continuidad y estabilidad, que gracias a la clausura operacional del sistema, como lo indica Morín (1994), le permite preservar su estructura organizacional.

De la misma manera, en Cataluña, Sánchez y Boix (2008), desarrollaron una investigación con profesores y estudiantes, de la universidad de Barcelona, basados en el paradigma emergente, con una metodología participativa y holística, lo cual permitió articular metodologías cualitativas y cuantitativas. El objetivo de investigación se dirigió a develar las necesidades de los profesores, sobre todo en etapas tempranas de su ejercicio profesional y a reconocer las competencias que se necesitan dominar para promover una educación de calidad.

Entre las conclusiones a que llegaron, se resalta, que las competencias más importantes a nivel, personal, son las relacionadas con la trasmisión de valores y promover en los estudiantes la persistencia y esfuerzo para alcanzar sus metas. Así como, reconocer a través de una acertada, comunicación las necesidades de los estudiantes, e implementar estrategias pedagógicas innovadoras para apoyarles en su desempeño académico. De igual manera, precisan que a nivel profesional, son muy importantes, las competencias de trabajo colaborativo y de planeación de las estrategias pedagógicas, de tal manera que promuevan la reflexión en los estudiantes.

De otra parte, Sánchez y Boix (2008), refieren que los docentes entrevistados, señalan que, dentro de la construcción de su identidad, hace parte fundamental; en primer lugar el saber ser, y en segundo lugar el saber hacer, resaltando lo personal como uno de los aspectos más importantes; en este sentido, las conclusiones resaltan, que dentro de esta competencia, es decir, la referida al saber ser, se encuentran ubicados atributos tales como, “la coherencia, la paciencia, la empatía, la confianza, la autoridad reconocida, la capacidad de facilitar y mediar, la vocación y la facilidad de ser asequible en el trato con sus alumno”(p.20).

En suma, agregan que, entre las situaciones que producen mayor tensión en el docente, se encuentra, la difícil articulación de la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes con los

conceptos y teorías pedagógicas; para acompañarles, pues les preocupa, no lograr ofrecerles lo que ellos necesitan, para desarrollar sus capacidades con base en el bagaje que traen a la institución. Finalmente hacen una crítica al sistema educativo del país, en términos de estar más centrado en los logros y resultados, que en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes; es decir, que adquieran las competencias suficientes y necesarias para sumir exitosamente los retos y desafíos de la denominada sociedad del conocimiento.

El aporte de dicha investigación, a la presente tesis doctoral, permite traer el principio que Morín (1999), resalta sobre la necesidad de los seres humanos, de reconocer y validar la complejidad misma de la especie, lo que hace referencia a, mover las propias creencias, necesidades, sentimientos, para tratar de sincronizarse con los de los otros, en los que las diferencias, son parte de la esencia del *homo sapiens* y es necesario, realizar “La apertura subjetiva (simpática) hacia los demás” (p.56).

De otra parte en la Universidad de Santiago de Compostela, particularmente en el departamento de didáctica y organización escolar, Gewerc (2001), adelantó la investigación sobre la identidad de los profesores y sus trayectorias en la universidad, con catedráticos. Entre los hallazgos más destacados a que llegaron, se encuentran qué; el proceso de formación del docente como profesional de la educación y de tomar la decisión de ubicarse laboralmente en las universidades, para formar a otros; surge desde momentos muy tempranos de su carrera, al identificarse con algunos de sus maestros, con los cuales evidencian buenos desempeños como estudiantes, lo que conlleva a que se conviertan en modelos de vida y de profesión.

Destacan entre de los rasgos más significativos de los profesores que se convierten en modelos a seguir, el que son profesores que se salen de lo convencional de lo que hacen sus colegas

en aula, que además, dejaron huella en los mundos personales de los estudiantes, al mostrarse con estilos de interacción que generan mayor contacto emocional con las expectativas, necesidades e intereses de sus estudiantes, a pesar de sus diferencias generacionales; además, que manejan relaciones armoniosas con sus colegas y demás miembros de la institución universitaria.

Es más, Gewerc (2001), concluye, que para favorecer en sus estudiantes la elección laboral futura de la docencia universitaria, los docentes, deben comportarse desde una figura de ejemplo, destacándose de otros profesionales, casi que como un modelo, a seguir por sus estudiantes, dando cuenta de la coherencia de ejercer dicha profesión. Dicha conclusión, le aporta a la presente investigación, en tanto que permite reconocer el bucle entre individuo/sociedad/democracia del que hace referencia Morín (1999), al explicar la ética del género humano, es decir, al aplicar dicho principio, se puede pensar, que gracias a que el maestro se reconoce como un agente de cambio y de transformación social, asume un compromiso enmarcado en la solidaridad, para formar a su estudiante para la vida, “para ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse” (p.60).

De otra parte en Chile; Contreras, Monereo y Badía (2010), realizaron una investigación cualitativa, de carácter descriptivo interpretativo sobre la forma en que la identidad de los profesores universitarios se ve afectada por los incidentes críticos que les presentan, con base en el uso de la técnica de análisis del discurso de los cinco profesores participantes que fueron entrevistados, de diferentes universidades del país.

Como parte de las conclusiones a que llegaron se pueden resaltar como rasgos constitutivos que configuran la identidad de los profesores, en primer lugar, que asumen su papel como un alto compromiso social, en aras de formar, de la mejor manera, a los estudiantes que van a ser educadores en el futuro. En segundo lugar, se consideran posibles modelos a seguir de sus estudiantes, lo cual

hace que su desempeño esté altamente influenciado por las expectativas de rol, que tienen de ellos sus discípulos. En tercer lugar, concluyen que dichos profesores destacan la marcada diferencia al formar estudiantes que están en programas de pedagogía, que aquellos que se forman en otras disciplinas.

Finalmente y en cuarto lugar, encontraron que Contreras, Monereo y Badía (2010), evidencian también, que los maestros desempeñan múltiples funciones, convirtiéndose ello en un fuerte punto de tensión; más aún, al señalar que las labores de gestión, están presentes con mayor fuerza en su cotidianidad, percibiéndola como poco articulada con su rol propiamente dicho; aspecto que también coincide con lo reportado por Gewerc (2001).

Analizando los aportes de ésta investigación, a la presente tesis doctoral, se evidencia una coincidencia en las investigaciones reportadas por Gewerc (2001), Contreras, Monereo y Badía (2010), en términos de resaltar como aspecto clave en la construcción de identidad, el compromiso social del maestro, concibiéndose como co-transformador de la realidad social y de la vida del estudiante, apostando a la calidad en la educación.

De la misma forma, en Chile, Prieto (2004), desarrolló una investigación sobre la identidad del docente, a través de una revisión documental, lo cual le permitió determinar que deben estar presentes en las instituciones universitarias, tres características centrales, para formar con calidad a los futuros profesionales en la educación y que puedan, al ser egresados, desempeñarse idóneamente en su rol profesional.

En éste sentido, destaca entonces, como primer característica, la importancia de organizar, contextos reflexivos que promuevan la discusión académica sobre fenómenos relacionados con su

ejercicio pedagógico. La segunda característica, enfatiza la importancia de desarrollar procesos investigativos docentes y la tercera característica resalta la necesidad de construir cuerpos colegiados, para el análisis de situaciones y toma de decisiones. Aparte de ello, destaca que la identidad es un proceso en constante construcción y está compuesta por una dimensión personal y otra colectiva; por ello afirman que “La construcción de la identidad profesional y el consiguiente desarrollo de la profesión, no es ni puede ser una tarea ajena o impuesta desde afuera sino que constituye una responsabilidad compartida entre todos los profesionales de la educación” (p.38). Sin embargo, plantean que dicha construcción no se puede desvincular de las exigencias institucionales, aunque algunas veces, estas les alejan de las funciones sustantivas de su quehacer, perdiéndose el saber institucionalizado que particulariza la profesión que simultáneamente produce falta de identidad profesional y autonomía.

El aporte de esta investigación al desarrollo de esta tesis, se centra en reconocer desde el paradigma de la complejidad, la comprensión del ser humano como constructor social de realidades, en tanto que necesita de los otros para configurar su propio rol, al ser parte de redes personales, institucionales, regionales, nacionales; es decir, la identidad (individual) del maestro, se configura al tejerse con lo colectivo presente en las redes (identidad gremial); es por ello que la parte individuo/maestro se complementa con el todo/colectivo/redes, actuando como elementos de un bucle, que se complementan para existir.

A nivel de Colombia, se encontró la investigación realizada por Gaviria (2009), con 15 maestrantes de Educación, en la Universidad de la Salle, a los cuales se les realizó entrevistas individuales semi-estructuradas para identificar los elementos constitutivos de su identidad profesional, teniendo en cuenta el reconocimiento que hacen de sí, de lo que piensan y sienten sobre

su desempeño laboral. Entre de las conclusiones a que llegaron, señalan que los aspectos centrales de la construcción identitaria de los maestros están relacionados con la formación que recibieron a nivel de pregrado y la capacitación de actualización, su desempeño áulico e investigativo, las expectativas que tienen sobre su desempeño ellos, los estudiantes y los directivos de la institución.

Gaviria (2009), destaca de manera particular, el efecto que tiene en el maestro, el reconocimiento que necesita percibir, con respecto al aporte y función desempeñada. Al respecto precisa que, es necesario que tanto estudiantes, como compañeros de trabajo, instituciones educativas y la sociedad, valoren sus esfuerzos y prácticas áulicas; como un aspecto central del empoderamiento del maestro.

Así mismo, se reconocen como valores que se convierten en elementos innegociables, dentro de la identidad, tanto a nivel personal como colectiva del profesor, las relacionadas con el altruismo, concebirse como agentes constructores de sociedad, promotores de cambio; se perciben como ejemplo o modelo a seguir por sus estudiantes y manifiestan la importancia de mantener una actitud de persistencia para el acompañamiento de los estudiantes, de tal manera que salgan adelante en su proceso formativo.

## CAPITULO II

### **2. PRINCIPIOS EPISTEMOLOGICOS DE LA COMPLEJIDAD Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN**

En éste apartado se presentarán temáticas relacionadas con la comprensión epistemológica del paradigma de la complejidad; para ello, en primera instancia, se disertará sobre los planteamientos de Morín (1996), Capra (1986), Najmanovich y Lucano (2008), Pupo (2012) y Delgado (2007), entre otros, para dar cuenta de la epistemología del paradigma complejo.

En segundo lugar, se desarrolla una reflexión sobre la importancia de transitar del paradigma de la simplicidad al de la complejidad y los legados de la modernidad en la cultura, con su consecuente acepción de la inteligencia ciega como lo señala Morín (1996), lo cual permitirá abordar la comprensión de persona como sistema complejo.

Tercero, se abordarán conceptos claves del paradigma complejo, tales como la causalidad circular propia del pensamiento sistémico, en contraposición a las explicaciones lineales, lo holístico y ecológico; los principios dialógico, hologramático y de recursión; la auto organización, en la relación crisis - incertidumbre - caos.

Finalmente, se planteará la relación entre complejidad, educación y universidad, señalando la necesidad de enseñar para la comprensión en los contextos de educación superior, lo que implica otras apuestas epistemológicas a los procesos formativos.

## 2.1. Sobre la epistemología del paradigma complejo

El paradigma de la complejidad, surge como una apuesta epistemológica, que invita a los seres humanos a comprender el mundo y su relación con este, de manera que se deja a un lado la certeza y orden, como procesos determinantes de la comprensión de la vida; por ello se introducen principios relacionados con el cambio, la crisis y la transformación constante de los humanos y los sistemas sociales, como principio fundante, que los estructuran y dan sentido. Al respecto Capra (1986), citado por Capra (2000) precisa que, estamos viviendo un cambio paradigmático en la ciencia y a nivel de la cultura, frente a la construcción de lo humano, lo cual implica la emergencia de un nuevo paradigma social, en el que se da, “una constelación de conceptos, valores, percepciones y prácticas compartidos por una comunidad, que conforman una particular visión de la realidad que, a su vez, es la base del modo en que dicha comunidad se organiza”. (p.11).

En éste orden de ideas, la transformación paradigmática, da cuenta de toda una revolución mundial, en diferentes ámbitos, no solo en lo educativo, sino también en lo político, económico, cultural, entre otros, que visibiliza la necesidad de innovar estructuralmente la forma en que se está habitando el planeta, pues pareciera que lo realizado, está cobrando cuentas, por el abuso del papel del hombre, al considerarse, desde la modernidad, el dueño y señor del planeta, frente al manejo de los recursos naturales, de las relaciones sociales basadas en el dominio, de la exclusión de los seres diferentes, con base en un estereotipo creado por los que tienen el poder económico y bajo un principio de hegemonía, entre otros, que ha direccionado el paradigma de la simplicidad.

Por ende, como lo resaltan Najmanovich y Lucano (2008), dicha transformación debe ir a la estructura profunda de la cultura, es decir, el mundo de los significados, de lo simbólico, de las

tradiciones, para que se provean cambios substanciales, que viabilicen efectivamente la transformación de la vida de los seres humanos en el planeta; en este sentido, estipulan que, el cambio paradigmático, va más allá, de un orden racional, pues se está cuestionando el sentido y significado de la vida misma, conduce a apreciar la realidad más allá de lo lineal, en búsqueda de comprensiones circulares sobre la forma de operar en el mundo.

Así pues, es necesario, explicitar lo que ha ocurrido en el denominado paradigma de la simplicidad, propio de la modernidad, en el cual, se asumió que existía entre otros aspectos, formas únicas, reduccionistas, objetivas y absolutas de entender y explicar el mundo, lo que produjo una especie de miopía, para poder generar comprensiones más pertinentes y acertadas, frente a las formas de abordar las problemáticas humanas; de acuerdo con Pupo (2012), “Con la nefasta imposición teórica del discurso científicista-objetivista, fundado en un logicismo extremo y en un sistema categorial cerrado, en forma de modelo metodológico al cual la realidad y los hechos deben adecuarse” (p.26).

Situaciones epistemológicas, como las que se privilegiaron en la modernidad, hicieron que se tomara el paradigma científico imperante, es decir, el empirismo, el cual se empleaba para explicar las ciencias naturales, para conceptualizar e intervenir sobre los fenómenos propios de las ciencias sociales, humanas y por supuesto de la educación, configurándose históricamente un pensamiento, en el que se propendía por encontrar la denominada objetividad, verdad absoluta y certezas para predecir y controlar el comportamiento humano, desconociendo de alguna manera, las diferencias de los contextos, estilos personales, historias y experiencias de los seres humanos.

Ahora bien, la modernidad desde el paradigma de la simplicidad, ubicó al sujeto, como un

actor externo a su realidad, es decir, desconociendo su contexto histórico cultural; sin embargo, esta episteme, no permitió reconocer la diversidad y pluralidad propia de lo humano; al respecto como lo manifiestan Najmanovich y Lucano (2008), la humanidad se ha equivocado al “Al intentar comprender el conocimiento en su contexto histórico social, desconociendo las relaciones de la epistemología con los demás saberes. Nuestra concepción del conocimiento no es independiente de lo que pensamos sobre el mundo y nuestro lugar en él” (p.8).

Actualmente, aquello que se visualiza, por fuera de contexto, termina siendo poco pertinente, desarticulado, fragmentado no solo en la forma en que se aborda, sino en las propuestas de mejora que se establecen, cuando se evidencian dificultades. Como muy lo expresa Morín (1996), “El pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple (*unitas multiplex*). O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad” (p.30). Esto lleva a pensar que las explicaciones que se construyen sobre lo humano y lo social, son en sí mismas complejas, entre las múltiples acepciones, las conexiones de lo particular con lo contextual – global, enriquecen la mirada de dichos fenómenos, posibilitando diversas rutas de interpretación y por ende de acción.

Desde ésta perspectiva, en el paradigma complejo, se resaltan las polifonías de diversos saberes, las diversas verdades de los actores involucrados en las situaciones, los multiversos como dominios explicativos que dan cuenta de la forma en que cada ser ve el mundo y su relación con este. Para ello se puede reflexionar, sobre la importancia de adoptar la complejidad para comprender el mundo, desde los presupuestos de Pupo (2012), quien establece que “el concepto de saber, con un nuevo sentido hermenéutico, al margen de su significado histórico tradicional-como conocimiento en general, de algún modo garantizado en su verdad, por su objetividad lógico-

cognoscitiva, la identidad y la adecuación- resulta una alternativa posible” (p.47)

Más aun, se hace un llamado a que el ser humano como observador de la realidad, se asuma como parte de ella, dado que es desde su experiencia e historia de vida, desde la cual la describe, explica e interactúa en ella, como lo señala Maturana (1996), al definir que existen dos dominios explicativos, para comprender la realidad. El primero de ellos denominado Objetividad sin paréntesis, propia del paradigma simplista, en el cual la persona se ubica por fuera de esta y considera que sus explicaciones son la verdadera forma de conocerla, desconociendo aquellas que no encajan en su sistema de creencias, tachándolas de falsas o erróneas. El segundo, corresponde a la denominada objetividad entre paréntesis, que como resalta el autor, da cuenta de “la noción de racionalidad, que surge en la distinción, por parte de un observador, de las coherencias operacionales que constituyen su discurso lingüístico en una descripción o en una explicación” (p.75).

Bajo esta óptica los seres humanos, al posicionarse como parte de los fenómenos que tratan de explicar, en la denominada objetividad entre paréntesis, mencionada anteriormente, ponen en juego sus prejuicios, creencias, valoraciones sobre lo que es o no acertado desde su perspectiva; implicando con ello un acto político, puesto que definen desde dónde van a valorar las situaciones y por ende proceder en consecuencia. Esto permitiría construir escenarios en la cotidianidad, en los que se pueda coexistir desde la diferencia, de manera respetuosa, entendiendo que así el otro vea las cosas diferentes, son válidas, en tanto parte de su dominio explicativo.

De manera complementaria, se resalta que actualmente se habla de una crisis planetaria; pareciera que el paradigma determinista asumido, no es lo suficientemente efectivo para las demandas y retos que se presentan en las diferentes esferas de lo político, educativo, económico,

entre otros; por ello se cuestionan los principios que le han dado sentido al paradigma imperante, como lo describen Najmanovich y Lucano (2008) “El pensamiento complejo no admite las separaciones absolutas, ni los sistemas aislados de la ciencia clásica. Por eso, exige un cambio en el tratamiento global del conocimiento tanto a nivel conceptual como de las prácticas institucionales” (p.175).

Por lo tanto, el paradigma complejo, invita más bien a considerar que en tanto observadores que hacen parte de la realidad, los seres humanos, superan posturas epistémicas excluyentes o de disyunción, para trascender a comprensiones integradoras, validando otras formas de ver el mundo y cuando se encuentran en desacuerdos, como lo resalta Maturana (1996), “no se enfrentan como antagonistas en la búsqueda de un argumento que obliga. Lo que hacen es buscar un dominio de coexistencia, en la aceptación comprensión, mutua. Una aceptación de su desacuerdo con separación en respeto mutuo” (p.77).

Sumando, se encuentra que Morín (1996), al establecer que “La idea de universo de hechos objetivos, liberados de todo juicio de valor, de toda deformación subjetiva, gracias al método experimental y a los procedimientos de verificación, ha permitido el desarrollo prodigioso de la ciencia moderna” (p.64); hace un cuestionamiento al tipo de ciencia imperante en la modernidad, que a través del método científico, estableció una única forma de construir saber, evidenciando que aquello que no siguiera la denominada rigurosidad de este, se connotaba como ciencias blandas o conocimiento erróneo; es preciso entonces recordar, que en dicho método, lo subjetivo del investigador y del investigado, se descalificaba, en tanto se concebía como un aspecto que contaminaba los resultados.

En consecuencia, el paradigma complejo promueve la complementariedad entre lo diferente y la simetría entre lo similar, dejando de lado la disputa desde el poder, por quien tiene la razón y quien tiene el argumento para convencer al otro para que piense igual; lo que interesa entonces, es la polifonía, las diversas formas de ver el mundo, pues en esta medida, se valida lo humano en tanto fenómenos sociocultural multifacético y multidimensional. En este orden de ideas, Pupo (2012), hace un llamado de atención sobre la necesidad de asumir posturas más integradoras; por ello, cuestiona de manera contundente, la premisa de exclusión del paradigma mecanicista.

De igual modo Morín (1996), explica que “Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el paradigma de simplificación” (p.29); al señalar el reduccionismo, hace referencia, a considerar que lo humano se puede abordar desde una sola mirada disciplinar o profesional, negando que en sí mismo el ser, es tanto sujeto con diversos dominios, como el biológico, social, psicológico, espiritual, cultural, etc., que aunque son diferentes, aspectos de lo humano, están articulados como un todo y le dan precisamente su rasgo distintivo frente a otros seres y fenómenos de la naturaleza.

De hecho, cuando Morín (1996), señala el principio de abstracción para la comprensión del ser humano, hace referencia, a la descontextualización del sujeto, como ser que hace parte de una cultura, un momento histórico, entre otros, que le da sentido así con sus retos y dilemas a su vida; creando con ello un tipo de ciencia, que desconoce sus subjetividades, no le provee bienestar, felicidad y realización de proyectos personales, desde sus capacidades, sino desde lo que otros han definido que debe ser. En este sentido, se descalifica todo aquello que está relacionado con las particularidades del ser, sus necesidades, sus dilemas humanos, entre otros, pues se parte de la premisa, que entre menos diferente sea una persona a otra, más encaja en el sistema que ha definido

los parámetros de lo adecuado y razonable.

## **2.2. Transitando de la simplicidad al paradigma de la complejidad**

Las transformaciones paradigmáticas no son sencillas, pues conllevan al cuestionamiento de aquellas certezas y principios de vida, que han construido el piso epistémico de las personas para vivir su realidad, de hecho como lo manifiesta Kuhn (2007), al referirse a la resistencia al cambio del que son objeto las comunidades científicas, al observar que sus postulados se están derrumbando, “Aun cuando pueden comenzar a perder su fe y, a continuación a tomar en consideración otras alternativas, no renuncian al paradigma que los ha conducido a la crisis” (p.129).

Es decir, toda transformación implica la presencia de la crisis, la que invita a la flexibilidad en las creencias y formas de ver el mundo, con su consecuente sensación de incertidumbre, temor a lo desconocido. Aspectos que han sido calificados en el paradigma de la modernidad, como no adecuados a la vida; por ello se ha enseñado a evitarlos, buscando la certeza, la cual se ve representada, algunas veces, en axiomas generalizables y definidos que organizan el mundo y se convierten en verdades absolutas o científicas, que rigen el comportamiento humano.

Sin embargo, la forma de operar en el mundo desde la certeza, la razón y la inteligencia dual en general, obedece a una historia de la humanidad, atravesada por un paradigma científico mecanicista, que sembró sus legados en la modernidad; casi que se podría suponer, que bajo esta óptica, el hombre se consideró fruto de sus circunstancias, pues en dicho paradigma, una de las premisas fundantes, consistía en ello, es decir, el hombre es producto del ambiente; bajo esta causalidad unidireccional, se asumió al ser humano.

De otra parte, Delgado (2007), señala que entre los legados más importantes del

pensamiento, antes de la modernidad, se encuentran “las ideas de Platón sobre la posibilidad de alcanzar certidumbre como conocimiento absoluto sólo al estudiar lo permanente, las nociones lógicas aristotélicas, así como la noción del determinismo y la causalidad desarrollados en el atomismo” (p.28).

En éste orden de ideas, el ser humano se convirtió en un elemento más del sistema económico, político y legal, que supuestamente, establecía unas políticas, para su estabilidad, de tal manera que se sintiera seguro en el mundo. Lo que sucedió en la realidad, es que no fue así, los sistemas sociales y humanos, no operan bajo estas lógicas deterministas; lo impredecible, lo novedoso, lo diverso, lo cambiante hace parte de la vida. En este sentido, al referirse al aporte de la ciencia mecanicista a la cultura, queda desvirtuado, dado que, la ciencia no puede dictaminar el tipo de hombre y de sociedad que se debe ser. Específicamente, como lo señala Najmanovich y Lucano (2008), que como consecuencia del paradigma Newtoniano, se buscaba “en cada área del saber las unidades fundamentales que lo componían para luego construir un modelo mecánico capaz de explicar y predecir el comportamiento del conjunto con la ayuda de leyes que determinaban completamente su funcionamiento” (p.165).

Pareciera entonces, que la cultura, bajo esta mirada de la simplicidad no dejó otra alternativa para que las personas, por ejemplo a través de la educación, encuentren otras posibilidades para posicionarse como sujetos en el mundo; de hecho, asumir posturas críticas en las que se cuestiona el sistema y las epistemes que le estructuran y mantienen, se convierte en un acto subversivo, impertinente y que está por fuera de los marcos legales establecidos.

En el caso de los contextos educativos, aquellos estudiantes o maestros, que confrontaban las verdades establecidas, sobre educar, ser buen estudiante, enseñar, aprender, etc.; que hacen parte

de lo predefinido en el paradigma de la simplicidad - Modernidad, se podían considerar, como personas que no estaban dentro de lo esperado, rotulándoseles como inadecuados, anormales, entre otros. En otras palabras, se podría decir, que bajo dicho paradigma se establecen categorías de bueno o malo, por ejemplo, en las cuales, se encasilla a las personas, en uno solo de estos extremos, bajo una lógica monista, única.

Así pues que, transitar a una paradigma que supera el monismo y la dualidad, implica reconectar que existen los opuestos y que además, forman parte de un mismo sistema, bajo un proceso de interacción; por ello, el uno, no existe sin el otro; considerar que precisamente por la presencia del opuesto, emerge su contrario; a manera de ejemplo, se podría ver en el proceso mismo de la respiración, en donde se evidencia que los actos de inspirar y expirar, no pueden, bajo ninguna perspectiva, existir independientes el uno del otro; la inspiración nace como parte de un ciclo, en el que le da paso la expiración y al revés. Lo mismo entonces sucede con otros dominios de lo humano, es decir, lo cognoscitivo, existe como complemento de lo emocional, lo individual cobra sentido en lo cultural, el estudiante existe en tanto interactúa con un profesor, entre otros. En otras palabras, Najmanovich (2008), propone que, “El pensamiento dinámico no es monista ni dualista, sino interactivo, lo que le permite construir categorías como: ser en el devenir, unidad heterogénea, autonomía ligada o sujeto entramado, que se caracterizan por su no-dualismo” (p.12).

Transitar entonces al paradigma de la inclusión, favorece la emergencia de múltiples combinaciones entre los opuestos, que dan matices a la vida, permitiendo transitarla ya no en blanco o negro, bueno o malo, normal o patológico, sino en varias gamas que le permiten al ser humano comprenderse de la misma forma, es decir, como un complejo ser, con múltiples dimensiones, todas

igualmente validas, con diversas formas de expresión que están conectadas entre sí, dando cuenta de su ser holístico e innumerables perspectivas para entender la realidad y las culturas, de las que se hace parte.

Incluso Pupo (2012), al cuestionar el positivismo en la modernidad, como paradigma imperante, resalta que este se convirtió en un “Metodologismo logicista que soslaya o no tiene en cuenta la subjetividad humana con toda su riqueza expositiva, incluyendo el lenguaje que resulta reducido al lenguaje científico, con sus respectivas categorías centrales y operativas” (p.26). Lo que ha generado una cultura de la razón, del argumento que se supone es el verdadero, desconociendo otros lenguajes, lo que se aloja en las universidades, a veces considerando que el único lenguaje valido, es el académico científico, en tanto explica desde lo empírico, medible, observable y sirve para predecir tendencias económicas, del mercado, entre otras, asumiendo también que este mismo lenguaje, es válido para predecir y controlar los fenómenos humanos, educativos y culturales. Es decir, se pensó que desde el mismo tipo de ciencia del lenguaje del paradigma simplista, podía aproximarse a los fenómenos propios de las ciencias naturales, las matemáticas, cuyo objeto de estudio es muy diferente al de las ciencias sociales y humanas.

Indudablemente la complejidad invita al ser, a considerarse como parte de una red de relaciones en las que se da un proceso de coafectación entre la persona y su contexto, asumiéndose una lógica de circularidad, es decir, hay un proceso de realimentación mutua; nada es independiente de lo otro de lo cual emerge, es decir, el sujeto que hace parte de un contexto, se constituye en tanto desde allí configura su red. Ya no se está en el mundo, sino se es parte de este, como sistema de redes que es y por ello se transforma también este, dándose un movimiento dinámico y de cambio

constante.

Al respecto, Najmanovich (2008) establece una distinción interesante entre la comprensión de sistema desde la perspectiva de la modernidad y de la complejidad, resaltando que la diferencia central entre estas dos miradas, se basa en la concepción de movimiento retroactivo vinculante no lineal entre la persona y su contexto, constituyéndose en lo que el autor denomina redes dinámicas. Dado que en estos dos paradigmas, se “concibe de modo diferente la naturaleza de lo que ha de llamarse sistema, de lo que ha de concebirse como parte, y del vínculo que las relaciona” (p.9).

Es decir, en la complejidad lo sistémico da cuenta de vínculos entre las partes que lo constituyen, como una unidad compleja y con un propósito definido no estático, sino mejor dinámico; por ello, aquello que afecta a una de las partes del sistema, retroactivamente, afecta a las otras. En otras palabras, se considera que la suma de las partes, supera al todo en tanto que configura órdenes de relación diferentes. Mientras que en el paradigma simplista, el sistema se concibe como un conglomerado de partes, que se suman entre sí, formando un conjunto, en el cual se le da mayor importancia a los elementos y a la relación de causalidad unidireccional entre estos.

En ésta tesis, se asume una comprensión sistémica de lo humano y por ende de los contextos en los que transcurre la vida. Para ello, se hace necesario, considerar la comprensión de hombre como un sistema abierto, que se conecta con personas que hacen parte de micro sistemas cercanos, dándose relaciones intersistémicas, por ejemplo con la familia, los amigos, los compañeros del colegio, amigos de la universidad o colegas del contexto laboral que configuran un crecimiento recíproco, gracias a los vínculos establecidos, a los espacios compartidos, a los propósitos comunes, a los retos que se enfrentan, entre otros.

De manera similar, los seres humanos como sistemas abiertos, también interactúan con sistemas más amplios, de orden macro, en los cuales confluyen los valores y legados regionales o nacionales, los sistemas de creencias universales y nacionales, entre otros; que se decantan en la cultura, en las instituciones, como la familia, el estado, la educación, etc. Algunas veces se encuentran contradicciones entre lo personal con lo colectivo, siendo esto parte de la vida misma. De hecho, dichas dificultades son las que invitan a transformarse y crecer para ser un mejor ser humano, de tal manera que vaya superando las incertidumbres que se presentan al estar inmerso en redes de relaciones amplias.

Paralelamente, Najmanovich y Lucano (2008), consideran que al asumir perspectivas sistémicas complejas, surgen otras rutas para aproximarnos a la realidad, que transforman el paradigma explicativo vigente, así pues, estas, se presentan como, otros órdenes para comprender el mundo. Destacan que “Pensar «en red» implica, ante todo, la posibilidad de tener en cuenta el alto grado de interconexión de los fenómenos y establecer itinerarios de conocimiento tomando en cuenta las diversas formas de experiencia humana y sus múltiples articulaciones “(p.172). Es decir, el concepto de red, es fundamental, dado que en éstas, se privilegian los entramados, tanto en las ciencias sociales, como en las naturales; Lo cual implica, que el ser humano es actor y autor con otros de las redes de las que hace parte, se convierte en un tejedor de historias de vida, que le dan sentido a su existencia en el contexto.

Bajo esta perspectiva, en esta tesis, se considera que la identidad del maestro se construye desde las redes en que participa, ya que allí, va construyendo versiones sobre sí y su rol profesional, la expectativa social que se tiene frente a su quehacer, entre otros aspectos, es decir, la trama misma de su vida, que como lo manifiesta Capra (2000), cuando comenta que “los sistemas vivos son

redes a todos los niveles, debemos visualizar la trama de la vida como sistemas vivos -redes interactuando en forma de red con otros sistemas- redes” (p. 29).

En éste orden de ideas, es importante comprender la forma en que la familia, el contexto laboral, los amigos, las organizaciones gremiales, etc., en las cuales participa el maestro, puntúan y hacen distinciones sobre su profesión y ver de qué manera estas versiones, estructuran rasgos importantes en la construcción de su identidad como maestro. Así pues, al asumir al maestro como miembro de un sistema complejo, se está evitando las fragmentaciones propias de la modernidad, frente a la construcción del ser, que como lo señala Morín (1996), utilizando la denominada inteligencia ciega, para explicar la forma en que esta generó efectos de separación y desarticulación del ser humano con el planeta, con los otros, con su contexto, entre otros.

Esta metáfora usada por el autor, invita a reflexionar sobre la forma en que se adoptan ciertas creencias y principios de ciencia para acceder al mundo, pero que paradójicamente, oscurecen la mirada del observador, de tal manera que termina eliminando de su proceso de observación, los aspectos del contexto y las relaciones que se dan entre él como sujeto y su propia cultura. De manera que retomando sus palabras, aclara que, “La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades clave son desintegradas” (Morín, 1996 p.32).

En este sentido es necesario comprender cualquier proceso humano desde su carácter holístico, contextual y sistémico, para evitar caer en generalizaciones y descripciones erradas que estigmatizan y rotulan a las personas. Así pues, el problema de asumir una inteligencia ciega, genera

un efecto mayor en el ser humano, puesto que, además de eliminar de su campo de observación las interconexiones y redes como parte de lo humano, ignora que está asumiendo un error epistemológico, es decir, se da una doble ceguera, la primera en relación con los procesos que observa y la segunda en la comprensión de sujeto observador de la realidad, de manera dividida y separada de él mismo.

Bajo ésta mirada sistémica compleja, es necesario, reconocer la acepción de sistema, propuesta por Bertalanffy (1976), quien precisa que un sistema hace referencia a un conjunto de elementos que se encuentran en un proceso interaccional, a través del cual intercambian información y que se organizan así para cumplir un propósito común, que permite tanto el desarrollo y crecimiento de cada miembro del sistema, como de este como totalidad integrada.

Sobre el concepto de sistema como estructura que se transforma, Capra (2000), especifica que, “Desde los inicios de la biología, filósofos y científicos se habían dado cuenta de que las formas vivas, de múltiples y misteriosas maneras, combinan la estabilidad de la estructura con la fluidez del cambio” (p.115). En este sentido los sistemas están en constante cambio, gracias a los actores que entran y salen de estos, a las experiencias vividas, a los procesos de la cultura, entre otros. Por ello, es importante precisar que desde la perspectiva sistémica, cuando se va a investigar sobre un proceso particular, como en el caso de esta tesis, sobre la identidad del docente de posgrados en educación, es necesario ubicar momentos en el tiempo, que crono - sistémicamente, han marcado ciertos hitos o transformaciones y que se pueden apreciar como importantes en el proceso.

Desde una concepción sistémica, se retoma el principio de causalidad circular, para entender el proceso de la construcción identitaria del maestro, es decir, se supera la comprensión de causa y efecto lineal o unidireccional, en el sentido de asumir que el contexto afecta al docente, y a su vez,

el docente gracias a ese primer nivel de interacción, afecta a su contexto. Lo que genera un proceso de circularidad entre docente y contextos de los que hace parte, es decir se da una relación entre la parte y el todo. Más aun, al abordar las diferencias entre el pensamiento sistémico y el paradigma simplista, Capra (2000), aclara que, La tensión básica se da entre las partes y el todo. El énfasis sobre las partes se ha denominado mecanicista, reduccionista o atomista, mientras que el énfasis sobre el todo recibe los nombres de holístico, organicista o ecológico.

Planteamientos como este, y llevado al contexto de la universidad, permiten comprender; que es prioritario investigar las relaciones y tensiones que se construyen entre las partes del sistema universitario, es decir, los docentes, estudiantes, directivos, etc. y el todo, como institución educativa, para poder comprender la emergencia de la construcción identitaria del docente de posgrados en la facultad de educación.

Paralelamente, el paradigma sistémico se puede utilizar, también, para entender los conceptos de identidad y educación; es decir, que se asumen (educación e identidad) como partes, el uno en relación con el otro de manera articulada y complementaria, sin separarlos, para deducir su lógica de funcionamiento. Como dos procesos que pueden ser parte y todo a la vez entre sí, bajo una lógica de causalidad circular, emerge una lectura de estos, de carácter holística. Retomando lo propuesto por Capra (2000), el paradigma cartesiano, “creía que en todo sistema complejo el comportamiento del conjunto podía ser analizado en términos de las propiedades de sus partes. La ciencia sistémica demuestra que los sistemas vivos no pueden ser comprendidos desde el análisis” (p.28).

De otra parte, es importante, reflexionar sobre las consecuencias que ha traído al desarrollo humano y su calidad de vida, la fragmentación de este con sus redes. Este, ha generado asumir

posturas rígidas, excluyentes y de desconocimiento de las diversas formas de pensar y vivir la vida de una parte y de otra parte; el comprender de esta manera al ser, promueve pensamientos sobre adaptados al sistema, así se vea este como injusto o errado. Sin embargo hoy se está viendo una nueva era a nivel mundial, que se ha denominado sociedad del conocimiento y la globalización, que de alguna manera, pueden abrumar de datos e información a las personas y, se puede caer nuevamente en la fragmentación del saber.

Adicionalmente, el mal uso de las tecnologías de la comunicación, se puede interpretar de manera errónea, pensando, que se desplaza o desconoce la parte humana dentro de las comunicaciones y más aún en los procesos formativos; se debe comprender entonces que no se puede desconocer que en tanto se es sistema vivo, así mismo se está sujeto a permanentes cambios y que por ende toda renovación genera crisis e incertidumbre, al no saber lo que se espera, pues el paradigma para comprender e interpretar el mundo se desestructura.

Por ello se hacen advertencias de los riesgos a que está sujeta la raza humana, ante tales tendencias. Al respecto Pupo (2012), hace un llamado de atención, para no desconocer, la importancia de lo que se avanza en la ciencia, la tecnología, etc., sin embargo reconoce que, al deshumanizar los avances tecnológicos, dejando de lado la estética, la exaltación de lo bello, la validación de lo sencillo, la capacidad de elegir de las personas; “También pueden enajenar su ser esencial, despersonalizar las relaciones humanas, matar las utopías, en fin globalizar la inhumanidad a través de los centros que poseen la fuerza de poder” (p.37).

Sin embargo en esta tesis, se hace una apuesta al reconocer que se abren posibilidades ante tales transiciones que deben ser asumidas como una oportunidad para el bienestar del ser

humano y por supuesto para el avance de la ciencia, sin desconocer, los retos, tensiones y contradicciones que implica, la sensación de crisis en las instituciones, lo que se aprecia en la cotidianidad. Por ejemplo se devela que las instituciones como el Estado, la educación, la familia, la política, entre otros, están inmersos en situaciones que confrontan la ética, los valores y lo que se considera correcto o no, a nivel mundial. Aunque en palabras de Morín (2005), se está en una crisis plantearía en la que, hace un llamado, al decir que el planeta está en peligro, dado que está evidenciando que “Por doquier la veracidad en la ciencia, en la técnica y en la industria, se tropieza con los problemas que plantean la ciencia, la técnica y la industria” (p.12).

En consecuencia y como lo señala el autor, es necesario que de las mismas ciencias surjan las alternativas para afrontar dichos cambios; para ello, se hace necesario movilizar los paradigmas que han imperado en estas, puesto, que hoy por hoy, no son suficientes para encontrar otras opciones frente al cambio requerido. Si el mundo se está transformando, los seres humanos que hacen parte de este, están indudablemente, retados a transformar sus formas de pensarlo y relacionarse con él; de lo contrario, se puede desaprovechar esta crisis, como generadora de posibilidades que beneficiarán a la raza humana y en general al plantea, lo que daría cuenta de una esperanzadora relación entre los momentos de crisis, las sensaciones de incertidumbre y la apreciación del mundo como inmerso en el caos, que desde el paradigma de la complejidad, se convierten en aspectos presentes en la vida. Es por ello, que se hace necesario seguir reflexionando sobre algunos conceptos que desde el paradigma complejo, desvelan las nuevas comprensiones.

### **2.3. Conceptos Claves del Paradigma Complejo**

La complejidad como paradigma emergente, establece un dominio conceptual que fundamenta la forma en que observa el mundo, desde otra perspectiva. En este orden de ideas, en esta tesis se retomarán algunos de sus principios orientadores centrales, que enriquecen la reflexión propuesta en la presente tesis, pues ofrece principios claves, para dar cuenta de la transición que se está viviendo del paradigma de la simplicidad a esta mirada emergente.

Para referirse a uno de los principios centrales que caracterizan el paradigma complejo, Najmanovich y Lucano (2008), destacan la posibilidad de apreciar el mundo de manera circular; es decir, en la metáfora de la interconexión. Se privilegia, en los ejercicios interpretativos de la realidad; que la causa de un evento, se conecta con las consecuencia que se producen y esta a su vez, recursivamente, las consecuencias, afectan las causas; se dan procesos bidireccionales, de tal manera que, no solamente se da una transformación en las ciencias como referentes para avanzar en los órdenes tecnológicos y sociales, sino incluso como una epistemología de vida, que va más allá del quehacer profesional del hombre y trasciende a sus sistemas familiares, laborales, comunitarios, entre otros.

Para ilustrar lo anterior, la complejidad como sistema de conocimientos, presenta una apuesta novedosa, en tanto asume, entre otros aspectos, que la vida no está predeterminada por el orden, la certeza y la linealidad, definiéndose el rumbo de los sucesos e historias; mejor si propone que la vida es un entramado, que va construyendo poco a poco ensambles entre lo vivido, lo experimentado y lo sentido en las redes de relaciones de las que los seres humanos hacen parte. Gracias a ello, se van construyendo rutas y vínculos que, a su vez, retroactivamente las estructuran, les dan forma, identidad, sentido y mantienen vivas estas interconexiones.

Al respecto, como lo señala Morín (1996), ante la pregunta sobre el significado de la complejidad como paradigma emergente, destaca que “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (p.32). Por lo que, pensar complejamente, inevitablemente conduce a comprender el mundo de manera integrada, entre el todo y la parte; es decir, que lo individual con lo colectivo, forman un mismo continuo que se complementan para ser entendidos de manera situada y temporal, para que tengan sentido los fenómenos observados y no estén desvinculados de la realidad de los participantes.

Así mismo es necesario, dar cuenta en esta tesis, sobre la comprensión de hombre desde la complejidad, pues como se señaló anteriormente este como ser, es reconocido en su planeta, en sus contextos, desde sus historias, valores, experiencias, lo que se convierte en un legado cultural que le hace ser parte de una raza, un grupo poblacional, dando identidad a nivel personal, de igual forma, como parte de una nación, región, entre otros.

Por ejemplo, Pupo (2012), reflexiona sobre la relación hombre - cultura, como un bucle que los conecta, sin desdibujar las particularidades de cada uno de estos aspectos, pero, evidenciando sus complementariedades y convergencias, y señalando que, “Para revelar la complejidad del hombre hay que asumirlo con sentido cultural, es decir, en su actividad real y en la praxis que lo integra a la cultura (p.53).

Vale la pena destacar, que gracias a la conexión entre cultura y hombre, se abordan aspectos relacionados del mismo modo con la temporalidad, construyéndose un anillo reflexivo entre presente, pasado y futuro, en el que se representan las particularidades; pero además, las tendencias generales, sin asumirlas, como aspectos que predicen el comportamiento humano;

mejor, si, como pautas relacionales que conectan el hombre con su propia historia y la cultura con su génesis.

Lo que conduce a reconocer el principio dialógico, presente en el paradigma de la complejidad, que resalta la combinación de opuestos, colocándolos en un círculo sistémico en el que se complementan y retroactivan conjuntamente, se dejan de separar, privilegiando uno sobre el otro, como se estableció en la modernidad, bajo la premisa de la exclusión, en la que se apostaba por esto o aquello. En la Complejidad por el contrario se cambia la disyunción por la unión, dando paso a la mixtura. Al respecto Najmanovich (2008), señala que “La estética de la complejidad es la de las paradojas que conjugan estabilidad y cambio, unidad y diversidad, autonomía y ligadura, individuación y sistema. (p.11).

Sin embargo, no se trata de trasponer dos conceptos opuestos de manera simplista; lo que se busca es establecer precisamente sus diferencias y singularidades, de tal manera que se puedan legitimar y al mismo tiempo, identificar las convergencias y distinciones para ver cómo los opuestos tienen puntos de encuentro que abren otras posibilidades para usarlos como principios orientadores de la convivencia humana, que buscan la mejor convivencia, y para validar la unidad en la diversidad. Es por ello que Morín (1996), se refiere al principio dialógico, como el proceso retroactivo entre la “distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir” (p.34).

Por consiguiente, es necesario reflexionar sobre, las realidades humanas que se configuran como bucles complejos que conjugan constructos disímiles, como por ejemplo, la certeza; pero además, la incertidumbre, como aspectos centrales de las historias construidas y por construir. Se

tiene la certeza, por una parte, que para comprender al ser, es necesario verlo en su interacción con la cultura, lo que da contexto temporal y espacial. Y por otra parte, para evidenciar la presencia de lo incierto, lo cambiante, el movimiento, lo impreciso en la vida, dado que es en la forma en que el sujeto se piensa y narra como parte del mundo y determina su interacción en este de manera circular. Retomando, lo propuesto por Morín (1996), con respecto a la presencia de la incertidumbre, es importante evidenciar que, esta implica además las “indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar” (p.60).

Como se señaló anteriormente, la complejidad como paradigma epistemológico y científico, tiene implícito, además, como principio orientador, el concepto de red, es decir, los tejidos que se van configurando en la cultura y en la vida de las personas, gracias a sus encuentros con instituciones, miembros de sus familias, otras culturas, etc., de las cuales recibe y aporta funciones centrales como el apoyo emocional, la guía cognitiva, fuentes de contactos y servicios y, además, configura los vínculos socio afectivos necesarios para el desarrollo y maduración personal y de la sociedad.

De tal manera que se asumen miradas integradoras del ser humano con sus redes, lo que en otras palabras, da cuenta de una visión ecológica y holística, aspectos también, primordiales en este paradigma. Sin embargo, a pesar de poder verlos como dos términos, que en un principio parecieran sinónimos, es necesario destacar distinciones entre uno y otro para evitar confusiones. Por ejemplo, lo holístico da cuenta de acoplamiento o enlace entre varias dimensiones humanas, o entre diversos sistemas o nichos. Y lo ecológico, se refiere, de manera particular, a la calidad de las interacciones y vínculos que emergen al darse dichas ligaduras, emergiendo relaciones con diversidad de intensidad vincular. Lo que permite trascender las miradas de sumatividad y adición propias del paradigma de la simplicidad. De hecho, Capra (2000), a propósito de la distinción entre estos dos términos, declara

que se pueden incorporar las comprensiones holística que da cuenta de una visión integrada e integradora del mundo, así, como también asumir una perspectiva ecológica en la que se “reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en, y finalmente dependientes de, los procesos cíclicos de la naturaleza” (p.30).

Así mismo, lo novedoso de esta propuesta, es que abre la perspectiva de los sistemas con los que se relaciona el ser humano, es decir, se amplía su comprensión situada, no solo se reconocen las interacciones con la familia, el mundo laboral, los amigos, que hacen parte del microsistema, sino también, se reconoce que está presente un macro sistema, de orden nacional y global, en el que el sistema de políticas públicas relacionadas con la salud, la educación, la economía, los valores y tradiciones de la cultura, entre otros, que afectan y, a su vez, son afectados por éste. Aun mejor, se establecen relaciones entre los sistemas, que como lo propone en su modelo ecológico para el desarrollo humano, Bronfenbrenner (1996), emerge el meso sistema, en el cual, la unidad de análisis es una triada, formada entre la persona y su relación, por ejemplo con la familia, y las organizaciones que representan el sistema jurídico a nivel local/global.

Por lo tanto la mirada ecológica abarca y supera el concepto sistémico, en tanto da una comprensión epistemológica desde los procesos meta recursivos, es decir, se observan los sistemas entre sistemas, dando cuenta de interconexiones intra, o en un nivel inter, al develarse las ligaduras y tejidos construidos entre varias redes. De esta manera se empiezan a identificar tendencias a nivel de creencias y narrativas, que se replican y se identifican como pautas que se mantienen entre estos contextos. De acuerdo con Capra (2000), surgen códigos éticos, consensos sobre lo adecuado, lo justo, pertinente, con la propensión a generar procesos de autorregulación al interior de los mismos

sistemas complejos, permitiendo compartir a nivel local/global, ciertos principios éticos que admiten la eco-existencia en la diversidad de géneros, especies, nacionalidades, etnias, etc.

Bajo este presupuesto de carácter ético, se reta a la humanidad a reconocerse en sus derechos, deberes, códigos morales, en una relación de encuentro con los otros habitantes del planeta, repensándose como ser único e individual egocéntrico, hacia una perspectiva dirigida a lo eco céntrico, es decir, el planeta con sus habitantes se posiciona como el referente.

En este sentido es urgente asumir una ética civil o de la ciudadanía, en la cual cada uno se concibe como elemento central de la ética global; no se puede seguir pensando desde los individualismos e intereses particulares, solamente, en la medida en que cada uno se considere parte del gran todo planetario; como aportante para la construcción de un mundo mejor, se viabiliza una conciencia y vida diferentes. Con ello, se puede retomar lo referente al principio hologramático, que, de acuerdo con Bohm (1997), permite comprender que existe una interconexión constantemente, en la que las partes del universo y de la cotidianidad, no están separadas, sino que configuran un flujo continuo no visible, como una forma que articula personas, experiencias e historias entre sí.

Por ello, la complejidad desde el principio hologramático, hace una invitación para que se piense lo humano como especie, como un gran sistema. Es interesante observar como Najmanovich (2008), lo retoma, al referirse a aquellos postulados que rigen la organización y las redes, comentando que este consiste fundamentalmente, en comprender que, la relación entre parte y el sistema al que pertenece; está definida por el tipo de interacción establecida entre estos elementos, y que a su vez lo que en un momento es parte, en otro momento y bajo diferentes perspectivas puede ser el sistema como tal. A manera de ejemplo comenta que “el hígado es parte del organismo y es

sistema, en relación a sus células” (p.12).

Dicha perspectiva, además de mostrar la relación entre la parte y el todo, muestra una conexión ecológica entre sistemas micro que hacen parte de otros más grandes y que, a su vez, estos últimos configuran otros de mayor tamaño, como un bucle infinito de conexiones, en las que se dan órdenes de mayor o menor vinculación, dependiendo de las cercanías de los sistemas entre sí. Por ello, es claro pensar que lo sucedido en un corregimiento o vereda Colombiana, está conectado, con lo que se vive en un continente al lado opuesto del mundo y que se afectan mutuamente, así, aparentemente, no se reconozca. Obviar este principio, hace que se deslegitime la presencia del otro en la construcción de las experiencias de vida a nivel individual y con ello, se asume entonces una mirada egocéntrica del mundo, en la que se dejan de lado aspectos para la preservación del planeta, la raza humana y en general, los seres vivos que le habitan.

Es más, Dychtwal (1997), hace un llamado a considerar, que es necesario dentro de la comprensión hologramática, que cada ser se conozca muy bien para que adquiera la posibilidad de entender cómo desde sus particularidades se conecta con el todo, en tanto que es una parte de este. Al respecto precisa que “cada aspecto del universo parece ser parte de un todo más amplio, de un mayor ser y de un sistema más global” (p.150).

Con este principio, se reitera la comprensión compleja de las redes, en el sentido de considerar que nada está separado entre sí; al contrario, hace parte de micro redes, que se convierten, a la vez, en un todo en tanto sistema, pero al hacer parte de una red mayor, se puede volver parte, con la particularidad, de guardar la totalidad de la información, de la macro red a la que pertenece. Lo anterior supone un reto para la episteme humana, en tanto que obliga a pensar que no se puede definir ningún concepto, experiencia o proceso, de manera aislada de su totalidad.

## 2.4. Sobre la relación Complejidad, Educación y Universidad

En estos momentos que atraviesa el mundo, el cambio y lo incierto se manifiestan de muchas formas; se está cuestionando las formas de explicar los fenómenos sociales a la luz del paradigma empírico analítico, el cual estableció lógicas lineales y deterministas, en que las conductas observables y medibles se toman como pruebas irrefutables o únicas verdades de lo que está bien o mal en el comportamiento humano.

Por ejemplo, en el campo de la educación para explicar la calidad del docente, se buscan causas al interior de su psique o personalidad, desconociendo lo que hace parte de micro y macro contextos con los que interactúa en su cotidianidad, que le permiten construir formas de asumirse y desempeñarse no solo como profesional de la educación, sino como miembro de un sistema escolar, una familia, una región, etc. Acosta, Correa, Duarte, Fernández, Jaramillo, y Sánchez, (2009); que están atravesados por un sistema de valores, creencias que le dan sentido a la cotidianidad de la vida misma.

Cada vez se exige mayor conexión de la academia con la vida cotidiana de los estudiantes universitarios, quienes en ocasiones cuestionan la pertinencia de lo que aprenden y si les es útil para enfrentar los retos de una sociedad que no ofrece oportunidades claras, que permita visualizar un futuro seguro y estable.

A los docentes, por su parte, se les hacen demandas para resolver el problema del fracaso académico, entrando en situaciones de impotencia al ver que muchas de las estrategias que llevan al aula, no producen los efectos esperados, llegando a cuestionarse su identidad como formador.

El paradigma complejo, como apuesta para la investigación educativa, permite considerar que tanto la identidad del docente, como el papel desempeñado por el estudiante, necesitan ser leídos

desde los contextos a que pertenecen; es por ello que se puede comprender en dos direcciones, como lo destaca Morín (2012), “por una parte, contextualizar y globalizar y por otra, recoger el conjunto de todo lo que arroja la incertidumbre del mundo globalizado en el que vive el ser humano” (P.144).

A manera de hipótesis se establece que los docentes necesitan comprender, de manera reflexiva, los cambios del momento histórico que se está viviendo, reconociéndose como parte de este y tratando de encontrar las divergencias que alimentan su sentido diferenciador o particular y que le distinguen de otros sujetos en relación con su profesión, además de las convergencias que le dan un carácter similar a otros profesionales.

Al respecto cabe recordar lo señalado por Torres (s.f), al tratar de conceptualizar el ser humano desde la complejidad, en donde recalca que, la modernidad ha fomentado una educación basada en la desarticulación, la fragmentación no solo en el saber dentro de las propias disciplinas, sino entre diversas formas de saber, lo que ha llevado a desconocer “Las interacciones, las retroacciones, los contextos, las complejidades que se encuentran, conforman islas entre las disciplinas y se tornan invisibles”(p. 6).

El cambio en el paradigma educativo no se puede centrar en el quehacer del docente o del estudiante; implica repensar el concepto que se tiene sobre quien educa en relación con un sujeto que es educado, como parte de un todo macro sistémico que da cuenta de lo local en lo global; conduce a establecer conexiones en la medida en que el docente se vuelve observador de sí en el entramado relacional del cual hace parte, lo que permitirá superar lo que Morín (1994), concibe como la inteligencia ciega, la cual “destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada” (p.31).

Planteamientos como estos, convocan a formular la hipótesis que cuestiona la forma en que la identidad del docente ha estado marcada por la inteligencia ciega, lo que ha fragmentado sus múltiples dimensiones, sus multisaberes, multiroles, multiredes en las que está inmerso, entre otros, conduciendo a considerarse como un concepto estático y establecido por otros.

Pareciera que para trascender comprensiones basadas en la inteligencia ciega, es importante considerar dentro del propósito de formar a estudiantes en posgrado de educación, la relación que se construye entre los retos, las contradicciones y los dilemas, tanto a nivel local como global, presentes en torno a la construcción del saber, al auto reconocimiento del ser docente-maestro y al manejo del poder, con la construcción del significado de identidad del docente.

Un ejemplo de lo anterior, se puede evidenciar cuando se está exigiendo, bajo una cultura neoliberal de libre mercado a nivel mundial, la organización del saber por competencias, lo cual enfrenta a las comunidades universitarias al reto de combatir el fortalecimiento de culturas excluyentes que basan su mantenimiento en el sistema social, en el poder de aquellos que posean los “saberes competentes”, sobre los “saberes incompetentes”.

De esta manera se destaca cómo, las macro-tendencias mundiales económicas, afectan los micro-tendencias institucionales sobre la formación, Lo cual dialógicamente desde un paradigma de la complejidad, implica colocarlos dentro de un mismo continuo, al referirse también a la construcción de la identidad del docente de posgrados, en tanto que le define la naturaleza de su labor.

Ahora bien, es importante reconocer que actualmente se cuenta con otras perspectivas para comprender el fenómeno educativo y, de manera particular, para el caso de esta investigación el significado que emerge sobre la identidad del docente de posgrados; gracias al paradigma de la complejidad, se puede reconocer que aspectos considerados en otro momento histórico como

opuestos o mutuamente excluyentes, hoy se requieren encontrar de manera complementaria al tratar de comprender la identidad del docente.

Para ello se puede retomar lo planteado en el documento base de la Cátedra de *Complejidad Transdisciplinariedad Educativa* (2009), cuyo presidente González (2009), explica, para referirse a uno de los sentidos de la complejidad, cómo aquel campo investigativo y del conocimiento que implica “El reconocimiento de las incertidumbres y de las contradicciones, pero también la aceptación del determinismo, de las distinciones y separaciones que requieren ser integradas” (p.5).

Con respecto a otro de los aportes de la complejidad, en la educación encaminada a la enseñanza para la comprensión, en la cual se asumen posturas de auto chequeo crítico deliberativo entre sus participantes, para tomar decisiones sobre su proceso, lo cual permite repensar la relación entre docente, estudiante y procesos de enseñanza aprendizaje en contexto, para así favorecer que emerjan ejercicios de autoevaluación tanto del docente como del estudiante, para explorar reflexivamente lo que se hace en dicha relación formativa. En este sentido Morín (2001), señala que “La comprensión se ve facilitada por el “bien pensar” (pensar lo complejo, incluyendo las condiciones objetivas y subjetivas de los actos) y la introspección (autocrítica, autoexamen, auto-descentración)” (p.122).

Es por ello que la educación vista desde la complejidad, trasciende las miradas lineales de enseñanza-aprendizaje, en las que se acumula información, que a veces carece de sentido para quien aprende; aquí, por el contrario, el proceso educativo se orienta a la formación del sujeto, como ser reflexivo que necesita comprender no solo lo que aprende, sino la importancia de su rol dentro de dicho proceso; vale la pena resaltar el planteamiento que hace Pupo (2012), al definir la educación, como una apuesta que, deje de lado las posturas del docente como el poseedor del conocimiento

cuya función está centrada, en transmitirlo al estudiante, lo que le da un carácter autoritario, excluyente y hasta academicista, desconociendo las realidades e historias de sus estudiantes.

Más aun, se incorpora un atributo novedoso dentro de la educación, que consiste en gatillar la potencialidad creativa de todo aprendiz, entendida esta como una forma de articular sistémicamente lo que se aprende con su ser, su vida, los retos del mundo; es decir, se convierte en un ejercicio de articulación circular, que al expandirse permite la emergencia de encontrar nuevas ideas y novedosas alternativas que conducen al buen vivir y por supuesto al cambio cultural–personal.

De igual modo, Morín (2001), advierte que si no se orienta el proceso educativo a una perspectiva sistémica, se mantiene en la cultura “La incapacidad de concebir lo complejo y la reducción del conocimiento de un conjunto, al de una de sus partes, provoca consecuencias aún más funestas en el mundo de las relaciones humanas, que en el del conocimiento del mundo físico” (p.119); a causa de ello, se está generando una conciencia de lo individual, los intereses por salir adelante a pesar del otro, desligándose del otro, como si tuviese un propósito distinto, que hasta puede convertirse en contrario al personal. Solamente en la medida en que se asuma lo educativo como un proceso de conciencia cósmica, se adopta la vinculación con el otro de manera solidaria, respetuosa de la diferencia para coexistir a partir de la diferencia, sin volverse antagonistas. Todavía más, Pupo (2012), resalta que se requieren transformaciones paradigmáticas para entender la educación como un proceso que está encarando en la cultura; al respecto, enfatiza que, “Hay que cambiar las estructuras existentes no sólo de pensamiento, sino en plena conjunción con la práctica social y sin perder el sentido cultural en que toma cuerpo y se despliega como sistema complejo” (pp. 50 – 51).

Sumando, se concibe que el acto educativo va más allá de transmitir conocimientos, supera el ámbito de la racionalidad y transverzaliza la formación del ser, puesto que se asume en la complejidad, que el conocimiento se construye en las interacciones sociales con los otros, en el encuentro cotidiano cultural; por ello, es necesario superar la mirada individualista hacia una postura de conectividad y vinculación entre los seres humanos. Al respecto Najmanovich y Lucano (2008), precisan que asumir una mirada compleja para construir conocimiento, va más allá de lo individual, en tanto que es “una actividad configuradora en la que participamos los seres humanos junto con nuestras producciones y tecnologías, en un intercambio abierto con el medio ambiente” (p.175), lo que indudablemente genera cambios profundos a nivel cultural y por ende personal.

No obstante, frente a la premisa positivista de separar y fragmentar al ser humano, sus contextos y el conocimiento, como práctica pedagógica, presente en las instituciones educativas, ha llevado a una deshumanización del conocimiento y a privilegiar la razón sobre la formación del ser, como si fuesen dos aspectos opuestos y excluyentes mutuamente. Ante lo que Pupo (2012), acentúa que:

El carácter disciplinar de la enseñanza convierte la educación en una ciencia que divide y desune con vacías abstracciones. La naturaleza, la sociedad y la cultura no llega al estudiante como una totalidad sistémica, en cuya relación la naturaleza y la sociedad se humanizan y el hombre y la sociedad se naturalizan. La enajenación progresiva lo invade todo. La conciencia ecológica y bioética no se integra al corpus de la cultura. (p.53)

A causa de esto, lo individual se complementa con lo sistémico en el proceso educativo; no

son aspectos que se contraponen, sino que se necesitan para dar cuenta del desarrollo de la persona dentro de su cultura, bajo la premisa de poderse individualizar en la medida en que se asume la persona de manera reflexiva en sus relaciones con los otros, para establecer diferencias y convergencias que le conducen a reconocerse dentro de la colectividad como un ser que aporta y se sintoniza con ella, configurando su identidad. En este orden de ideas, gracias a la capacidad reflexiva de los seres humanos en dicha ruta de transformación, para configurarse en tanto seres, Morín (1996) hace un llamado a “la consideración del eco-sistema social, que nos permite distanciarnos de nosotros mismos, mirarnos desde el exterior, objetivarnos, es decir, reconocer, al mismo tiempo, nuestra subjetividad” (p.72).

En suma el ser humano desde la complejidad tiene la posibilidad de adoptar procesos observacionales de sí como individuo y parte de la cultura, gracias a la meta cognición, que configura un bucle, en el cual el ser se mira a sí, en sus órdenes interaccionales, para reestructurarse en su dimensión del ser y del hacer; al respecto Burón (1993) hace una aclaración, invitando a que se mire dicho proceso más, como una competencia hacia la reflexión, denominándole “conocimiento auto reflexivo, puesto que se refiere al discernimiento de la propia mente, adquirido por la auto observación” (p.10).

Lo anterior introduce la revisión del planteamiento complejo, sobre la necesidad de enseñar para la comprensión, la cual hace referencia a promover en el estudiante una conciencia de sí, volviéndose él mismo, su propio sujeto de observación, para encontrar conocimiento generativo y deliberativo encaminado a su transformación, que, en palabras de Morín (2001), es diferente al conocimiento o comprensión intelectual de la realidad, en la que se privilegia la razón; acuña el término de comprensión humana, en la cual, va más allá del conocimiento racional y se dirige a la

espera emocional, espiritual para favorecer una relación empática, de confianza y solidaridad con el otro, reconociéndole como sujeto que merece respeto en sus circunstancias y condiciones vitales, sin importar cuales sean.

Así pues, enseñar para la comprensión, supera a la razón y articula las dimensiones cognoscitiva, metacognoscitiva con la socio afectiva de las personas, convirtiéndose en un nodo sistémico que configura un filtro paradigmático, para posicionarse el ser humano, como parte del todo universal, que además de permitirle conocerse mejor, le permitirá poder aceptar las diferencias del otro; al respecto Morín (2001), propone un nuevo concepto que denomina “La ética de la comprensión como un arte de vivir que pide, en primer lugar, que comprendamos de forma desinteresada al otro, y en segundo lugar, nos pide comprender la incompreensión” (p.120).

De manera tal, que se requiere superar las miradas del egocentrismo, hacia el cosmocentrismo, adquiriendo conciencia del otro, como ser humano legítimo, que a pesar de sus diferencias en creencias, cosmovisiones de mundo, color de piel, costumbres, entre otros; es un ser con el cual se coexiste en este planeta, que al validarlos desde el respeto como ser individual, se particulariza, pero simultáneamente, se le reconoce como parte de una gran colectividad en la que las tradiciones, los valores, se asumen de manera solidaria para el buen vivir de la especie en el planeta. En palabras de Morín (2001), se precisa que “La comprensión se ve amenazada por varios obstáculos que constituyen problemas en la comunicación (ruido, polisemia, desconocimiento de ritos, costumbres o culturas...) y en las actitudes, como la indiferencia o los centrismos: egocentrismo, etnocentrismo o socio centrismo” (p. 117).

Sumando a este ruido epistemológico propio del paradigma de la simplicidad, como legado de la Modernidad, se encuentra que se asumió también una mirada centrada en la denominada

objetividad, como una característica que deberían mostrar los intelectuales, para mantenerse alejados de juicios de valor e intereses personales al hacer ciencia; sin embargo dicha premisa generó un mayor fortalecimiento del egocentrismo, dado que el ser humano se consideró el amo del planeta, ya que como especie, aparentemente no compartía con ninguna otra la capacidad de razonar. Tornándose esta aparente diferencia de especie, en el elemento que le posicionaría como el ser de mayor jerarquía frente a las otras especies. Llevándole incluso a actuar sin considerar las necesidades de sus iguales y de los otros reinos del planeta, lo que está mostrando el problema de la contaminación, abuso de recursos naturales, etc.

Adicionalmente, esto también, se convirtió en un factor de exclusión, estratificación y rotulación entre las mismas personas, dado que se consideró que los que tenían cierto tipo de conocimientos (Positivistas), eran poseedores de la verdad del mundo. Al respecto, Najmanovich y Lucano (2008) resaltan la forma en que el problema de la objetividad del conocimiento, de la ciencia, se convirtió en uno de los axiomas centrales del positivismo, señalando que “Esta concepción entraña el peligro de no reconocer que la objetividad es el mito fundante de la modernidad que hace invisibles las conexiones existentes entre la actividad científica, la gestión política y la vida sociocultural” (p.171), que como lo señalan los autores, no solo afectó la forma de educar en las instituciones a los niños, niñas y jóvenes, sino que además transversalizó los órdenes de la cultura y la comprensión de mundo.

En este sentido, se aprecia que desde el paradigma emergente de la complejidad, se hacen varios cuestionamientos a los procesos educativos, llegando inclusive, a recomendar que es urgente hacer una reforma al sistema educativo, dado que el problema, está en la forma como se ha concebido la educación a partir de paradigmas basados en los resultados, la homogenización y la

productividad, desconociendo los sistemas complejos a que pertenecen los actores del proceso formativo, las instituciones, las familias, etc.; lo que atenta contra la construcción de estrategias pedagógicas sistémicas, contextuales o situadas en las que se parte de las particularidades y diferencias conectoras entre lo personal, lo local, regional, grupal, etc. En este sentido Morín (2005), propone que, para transformar la educación, se requiere un cambio en la forma en que esta se ha significado y pensado; por que la manera en que se ha concebido desde la modernidad, no permite reconocer la diversidad como algo legítimo dentro de la vida; llegando incluso al extremo de no percibir las diferencias y hacer distinciones dentro de las comprensiones de unidad que se hacen.

Más aun, se puede pensar que este tipo de principios paradigmáticos basados en la yuxtaposición, se convierten en pilares centrales del paradigma de la razón, que se tornó dualista, considerándose que aquello que no encajaba dentro de unos estándares o parámetros de normalidad establecidos, debía ser excluido del sistema educativo, político, económico, entre otros. Pareciera entonces que sin que la humanidad se diera cuenta, se empezó a ir en contra de su propia naturaleza, pues lo diferente, las polifonías, las cosmovisiones diversas, etc., hacen parte de la esencia del ser.

Junto con esto, como se mencionó anteriormente, llegando inclusive a atentar contra la propia supervivencia de la especie, al hacer un uso poco ético del conocimiento y sus consecuentes avances tecnológicos, que están conduciendo a hacer una reflexión sobre la necesidad de los seres humanos, de tomar conciencia de su responsabilidad individual, como especie para el progreso de la humanidad y su supervivencia planetaria, para no caer en lo que Morín (1996) denomina “la inteligencia ciega” entendiendo que “Las amenazas más graves que enfrenta la humanidad están ligadas al progreso ciego e incontrolado del conocimiento (armas termonucleares, manipulaciones de todo orden, desarreglos ecológicos, etc.” (p.27).

En este orden de ideas, se puede afirmar que el problema de la especie humana, no se centra en los avances del conocimiento a que se lleguen o las tecnologías construidas, posiblemente, si, a la forma en que se asumen sus propósitos de uso, en beneficio de la calidad de vida de las especies en el planeta y se posiciona al ser humano para usarlos.

De manera tal, que se requiere asumir transformaciones paradigmáticas, para que las personas , usen de manera más contextualizada y futurista el conocimiento, con los avances tecnológicos que trae; además de considerar que lo más valioso del ser es su intelecto, lo cual genera procesos de arrogancia intelectual, del mantenimiento de pensamientos radicales, de la creación de guetos y comunidades que se consideran superiores a otras e inclusive, con derechos excepcionales en relación con lo que merecen y deben recibir del sistema; casi que se adoptan miradas únicas, en las que no se considera las polifonías de otras disciplinas y saberes, desconociendo así la complejidad y el devenir de los sistemas humanos y sociales. Al respecto. Morín (2001), advierte que es necesario transformar el sistema, dado que, se está fragmentando las necesidades del contexto / cultura y los saberes que se imparten en la escuela.

En este orden de ideas, es importante para esta tesis, proponer una reflexión sobre la comprensión de la educación desde la complejidad y su relación con los contextos universitarios, pues todavía se puede apreciar que en dichos escenarios formativos, quedan legados de la modernidad, en el sentido de asumirse posturas academicistas, que a veces desarticulan lo que se enseña, con las necesidades de las culturas en las que están inmersas; por ello a veces, se encuentra que las investigaciones, enfoques que se enseñan para abordar el conocimiento de diversas disciplinas puede caer en una razón deshumanizante, basada en el egocentrismo intelectual, que como se ha venido señalando, ha provocado efectos devastadores en el buen vivir de los habitantes

del planeta. Incluso, como lo resalta Morín (2001), el mundo de los intelectuales se hace cada vez más distante de los otros.

En consecuencia, es necesario repensar la concepción que se tiene de universidad, dado que se convierte en un escenario que está retado a formar para la vida y por ende a proveer, apuestas para la preservación de la identidad personal, cultural y planetaria de los actores que están en ella, ya sea recibiendo servicios u ofreciéndolos. Al respecto se adopta desde la complejidad una comprensión del sentido de la universidad; por ello González (2008), subraya la importancia del papel de la Universidad, como una apuesta para fortalecer el rol como formador del docente hoy; afirma que es importante adelantar investigaciones sobre la práctica del docente dentro del aula, para de alguna manera, promover la reflexión sobre sí y fortalecer no solo la construcción del saber cómo conocimiento transformador de lo humano, sino también potencializador de sí, como sujeto transformador de la realidad de su estudiante.

En este orden de ideas, al hacer un cuestionamiento a los académicos, sobre la poca valoración que de alguna manera se le da a la universidad como sistema potenciador de lo humano, aduciendo que “Si tan solo pudiéramos entender la importancia de la universidad como centro del saber, como el lugar donde se genera el conocimiento de la humanidad” (González, 2008, p.81).

La Universidad entonces se convierte, en un escenario privilegiado para articular el mundo del conocimiento científico de vanguardia con la cotidianidad del estudiante, a través de sus procesos sustantivos, tales como docencia, investigación, proyección social, de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el decreto 1075 del 2015 el cual establece los lineamientos para la autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de Maestría y Doctorado (2010), el cual busca entre otros aspectos, que a través del

desarrollo de dichas funciones se garantice la calidad del servicio que se presta a la sociedad, dando cuenta de la formación basada en la idoneidad y la pertinencia.

De manera tal, que la universidad como sistema en la cual se transverzaliza el paradigma educativo imperante en la cultura, que de alguna manera se fundamente en el ámbito económico dominante; promueve un debate entre las tensiones propias de lo económico, lo cultural, en relación con los roles desempeñados por los miembros de esta; tales como los docentes, los estudiantes, los administrativos, entre otros; que hacen parte de la comunidad académica; por ello se convierte en un eje fundamental para el avance en conocimientos, en tecnología e innovación de un país, dado que en esta como institución, convergen realidades provenientes de diversos escenarios y actores, que se esperaba posibilitaran la articulación holística del conocimiento, respondiendo a las necesidades de sus participantes y a los retos, desafíos que van emergiendo en el proceso histórico vivido.

De acuerdo con Capra (2000) “el gran desafío de nuestro tiempo: crear comunidades sostenibles, es decir, entornos sociales y culturales en los que podamos satisfacer nuestras necesidades y aspiraciones sin comprometer el futuro de las generaciones que han de seguirnos” (p.10). En esta dirección, la universidad desde la complejidad, cumple un papel de preservar los legados culturales construidos por la humanidad, dando un valor significativo al pasado, atender a los retos del presente y proyectando, su formación, visualizando las demandas futuras de los profesionales que egresan, para seguir avanzando en la construcción de país y por supuesto de planeta.

En vista de ello Morín (2001), hace una reflexión sobre la función formativa de la universidad, cuestionando su papel en tanto sistema orientada a integrar diversos saberes, disciplinas

y profesiones, lo cual se puede ver amenazado, cuando se pierde este propósito fundante. Por ello hace un llamado para evitar que se mantenga el paradigma de la fragmentación, aclarando que es necesario asumir miradas articuladas, contextualizadas y complejas, para que no se dejen de lado los problemas humanos, que por la tendencia a la híper especialización de los saberes, se ha dejado de lado, emprendiéndose una carrera por avanzar tecnológicamente, solamente.

Sumado a lo anterior, surge entonces la pregunta sobre aquellos marcadores del contexto universitario que desde el paradigma de la simplicidad, estructuraron las dinámicas comunicacionales y relacionales, propias de estos contextos formativos; tal es el caso del aula, como espacio físico imprescindible para transmitir conocimientos, en la cual se destacó el papel del maestro, como el poseedor de la verdad que debía ser aprendida sin cuestionamiento por parte del estudiante.

Al respecto, González (2008), denota que “Hemos pensado que el docente es un sujeto supremo, especialista en [algo] que pese a los paradigmas pedagógicos que algunos autores llaman corrientes pedagógicas vuelven a caer en lo mismo, en una disparidad cognitiva de actores educativos” (p.88), lo cual supone que todos los estudiantes poseen los mismos tiempos, habilidades cognitivas y estilos de aprendizaje, para aprender al unísono de acuerdo con unos estándares.

De manera tal, que pareciera que en el paradigma de la simplicidad, se le ha dado mayor peso a las condiciones físicas del aula, para de alguna manera, favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje; una muestra de ello, la evidencia González (2008), cuando hace un llamado de atención para dejar de priorizar las instalaciones, sobre los procesos pedagógicos, resaltando que el aula de clase, se ve como un espacio físico nada más y no como uno de los diversos escenarios para promover el proceso de enseñanza aprendizaje, que va más allá de lo locativo.

Bajo el modelo tradicional y oficial en reformas educativas latinoamericanas y europeas inclusive, se indica algunas condiciones a cumplirse para el mejor proceso de aprendizaje y enseñanza, tales como dimensiones del aula, tipo de pupitre y retórica de presentación física y expresión por parte del docente (bajo el modelo clásico normalista y reformista). (p.86)

Sin desconocer la importancia de las instalaciones físicas y los inmuebles que están en éstas, es importante pensar que existen otras condiciones de orden pedagógico y formativo que se convierten en eje de los proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, las historias personales de maestros y estudiantes, sus experiencias previas frente a lo que aprenden y enseñan, sus particularidades culturales, familiares que han marcado sus proyectos. Es decir, lo humano necesariamente, se asume desde la complejidad como un elemento del sistema áulico, que al privilegiarse favorece la emergencia de procesos reflexivos deliberativos y auto observacionales como soporte de la construcción del pensamiento humano. En este sentido, se reconoce la importancia del aporte de González (2008), cuando explica, que el aula es un contexto en el cual se dan proceso interaccionales entre maestros, estudiantes y compañeros, en los que a través de la reflexión y participación colaborativa, la discusión basada en la diferencia, se construyen ideas, es decir se configura como una “estrategia compleja, como el espacio meta complejo y metacognitivo donde los seres humanos son capaces de construir sus propias ideas, el lugar [movible] y adaptado a cualquier circunstancia social objetiva, subjetiva o intersubjetiva como” (p.89). En éste orden de ideas, el aula de clase, sale del salón y se traslada a diferentes espacios y tiempos de encuentro entre los actores del proceso formativo.

Como se puede apreciar, el autor establece una interesante diferencia frente al concepto de

aula, en el paradigma simplicidad y de la complejidad, en tanto que deja de ser un espacio adscrito a lo físico y tomándolo mejor como un escenario en el cual se encuentran las intersubjetividades de unos con otros actores, para construir desde la interacción social un conocimiento que integra diferentes saberes y dimensiones de lo humano. Lo que de alguna manera puede, desde el paradigma de la complejidad, la función, el sentido de la relación entre maestro y estudiante, y por ende, sus desarrollos identitarios.

Más aun, la complejidad propone que el aula, como escenario pedagógico hace parte de la constitución identitaria del sujeto (del sí), gracias a la emergencia de diálogos reflexivos consigo, con los compañeros colegas, estudiantes, con el contexto universitario en general y, por supuesto, con las dinámicas sociales nacionales e internacionales que enmarcan el saber disciplinar y el saber pedagógico. En este orden de ideas se retoma el planteamiento desarrollado por González (2008), al nominarla como:

[aula-mente-social], de tal manera, que la construcción cognitiva tiene como finalidad la transformación social. Con esta posición, estoy afirmando que los seres humanos aprenden más por su aula-mente-social que en el mismo ambiente de aula-escuela, donde el aprendizaje de hecho se diluye por la rigidez del diseño curricular, por su aplicabilidad, currículo oculto, experiencia docente o simplemente por lo que el docente es capaz de enseñar o “transmitir” lo hecho por otro.” (p. 86).

## CAPITULO III.

### 3. NARRATIVAS Y CONSTRUCCION DE IDENTIDAD DEL DOCENTE

En éste 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 permitiéndole 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. 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.

#### 3.1. Socio construccionismo y Narrativas Como Principio Fundante de lo Humano

El construccionismo social como fundamento epistemológico de las narrativas, emerge dentro de la psicología social, en la que autores como Ibáñez (1990), Shotter (2001), Berger y Lukmann (2001), Gergen (2006), abren una interesante propuesta para comprender lo humano, que buscó “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 tal cual de la realidad, o una fotografía de esta; sino más bien, 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 precisamente, en las interacciones culturales que se configuran en la cotidianidad. En este sentido no hay un único lenguaje verdadero, sino 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 que lleva a pensar en uno de los postulados centrales del Construcciónismo 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 por ende los significados también se van transformando, en la medida en que se narran y comparten (Najmanovich y Lucano 2008).

Lo interesante de esta apuesta epistémica, es que en su momento, invita a mover la forma de ver el mundo imperante desde la simplicidad, dado que incluye las relaciones humanas y los contextos socio culturales como escenarios en los que emerge el lenguaje, dejando de ser visto por

la 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, invitándose 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), configurándose así 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, se pueden transformar las formas poco provechosas de ver y vivirse en la cotidianidad.

Al señalarse desde el socio construccionismo la transformación que surge en la forma de ver el mundo, gracias a las interacciones con los otros, permite superar 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, que como lo resaltan Najmanovich y Lucano (2008), al referirse al origen del lenguaje:

No son las categorías innatas las que organizan la percepción y posibilitan el conocimiento. 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 en el que no está solo sino en comunidad con otros.

(p.172).

Por consiguiente, el socio construccionismo, permitió hablar de un giro narrativo o hermenéutico para que el ser humano se posicione como intérprete de sus experiencias, que 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 desligarles de su componente histórico.

De manera tal que, 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 socio históricas, que le invitan a repensarse, pero sin perder su esencia identitaria, que le diferencian de otros y lo convierten 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:

Ante esta realidad, la dimensión lingüística del hombre, el lenguaje, en tanto mediación central entre el pensamiento, la conciencia y la realidad, puede contribuir con eficacia al impulso de la cultura. 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).

Además, los seres humanos en la medida en que son sujetos narradores de las experiencias, 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 desvelar “como 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); más aún, 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.

Por tanto, no se puede desligar la construcción de la identidad del ser humano, con lo narrativo, pues es precisamente gracias a su lenguaje, que se permite reflexionar sobre sí, 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, como se señaló anteriormente, que el ser humano trascienda el tiempo, el espacio e incluso, que sus experiencias se transformen, reconociendo que “un lenguaje cuando produce imágenes creativas no dispone, sino propone,

suscita y anticipa” (Pupo, 2012).

Aún más, 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 e incluso, 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).

### **3.2. Comprensión de la identidad desde lo sistémico complejo**

Como se mencionó inicialmente, se retomaron los planteamientos de Gergen (2006), que desde el paradigma sistémico, hacen alusión al concepto de identidad para hacer una reflexión sobre la forma en que se construye en los docentes. Enseguida se abordará la mirada desde la complejidad, la cual introduce categorías comprensivas interesantes como bifurcación, autopoiesis, y estructura disipativa para seguir conceptualizando la construcción identitaria como sistema.

Asumir una perspectiva sistémica para abordar el concepto sobre identidad del docente implica, develar algunos principios sistémicos que orientarán dicha problematización; para ello se han retomado los planteamientos de Gergen (2006), quien al respecto considera que es necesario concebirla ligada a conceptos de orden ideológico, político y a la práctica social y de conducta de los sujetos; por ello se evidencia una primera premisa sobre la construcción eminentemente relacional contextual de esta, señalando que “ las pautas de acción de las personas dependen del

modo en que el individuo es construido socialmente y no hay forma de [trascender] éstas construcciones en busca de lo [real] que se situaría mucho más allá” (p.191).

Con base en la anterior premisa sistémica, se está ubicando la identidad del sujeto en el mundo de relaciones del cual hace parte; ya no se considera como un concepto interno, intrapsíquico, sino que se ubica, en el plano de lo contextual e intersubjetivo, es decir, la identidad se comprende como construcción social que se va tejiendo en el encuentro entre las personas, gracias a sus experiencias de vida compartidas. Esta perspectiva invita a transitar de una visión de lo individual a lo interaccional, cambio que no es fácil asumir, dado que propone de base adoptar un orden paradigmático diferente, caracterizando el yo como un producto dado en las diferentes manifestaciones relacionales (Gergen, 2006).

Es importante destacar, la relación que se da entre la identidad del docente con funciones, tareas o papeles desempeñados y los intereses institucionales, con base en las necesidades culturales, académicas etc., que se definan como prioritarias.

En este sentido se puede pensar que la identidad del docente en posgrados, se puede visualizar de alguna manera a través de lo que hace el docente o lo que se espera que haga; sin embargo, no es suficiente delimitarla a ello, pues se reafirma una premisa de la perspectiva positivista en la ciencia, en la cual solo aquello que es observable, medible, cuantificable, se define como válido.

Al respecto se puede retomar la denominada por Gergen (2006), como la etapa “de la manipulación estratégica en la cual el individuo fue comprobando, cada vez más para su desconsuelo, que cumplía roles sociales destinados a obtener ciertos beneficios sociales” (p.192); este se considera como el primero de los momentos en que en la modernidad se empieza a transformar la visión unipersonal del Yo, para referirse al concepto de identidad y en la cual se resalta lo concerniente al quehacer validado por otros.

Por ello, se puede pensar que la identidad del docente es cambiante como las condiciones del contexto, en tanto está circunscrita a un momento histórico, cultural en el que se ven inmersas las instituciones de educación superior.

Sin embargo, no se puede limitar la identidad del docente en función de una serie de acciones que dan cuenta de las expectativas de las instituciones de educación superior, dado que pueden volverse metáforas que reproducen las tendencias hacia la efectividad y eficiencia del docente.

Por ello Gergen (2006), hace un llamado de atención a considerar que no se puede definir de manera determinista dicho concepto, al mencionar que “La identidad propia emerge de continuo, vuelve a conformarse y sigue en una nueva dirección a medida que uno se abre paso por el mar de relaciones en cambio permanente”(p.183). Aquí es importante develar el tipo de relaciones en las cuales está inmerso el maestro para entender contextualmente, cómo a partir de estas, surgen apreciaciones sobre su deber ser, el cual usualmente se relaciona con el concepto de identidad.

Finalmente Gergen (2006), señala que gracias a la transición mencionada anteriormente, es decir, del yo unipersonal y determinista como eje fundante de la identidad hacia un concepto que emerge en la construcción social, surge el denominado “Yo relacional en que el sentido de la autonomía individual dio paso a una realidad de inmersión en la interdependencia, donde las relaciones del yo son las que lo construyen” (p.192).

Con lo anterior, se invita a comprender la construcción identitaria del maestro en su contexto, resaltando el tipo de relaciones sistémicas y complejas que se van entretejiendo entre lo personal, lo institucional, lo local, lo regional, lo nacional y universal, no como nichos secuenciales, ni ordenados linealmente, sino como una macro red de relaciones con tendencias y particularidades propias del momento histórico - político y económico que está presente.

De otra parte Dubar (2000), citado por Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén, M. (2013), frente al concepto de identidad, hace una alusión integradora del mismo al definirlo como “un proceso estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (p. 92).

Planteamientos como estos hacen pensar que la identidad como proceso humano, es dinámico, cambiante y que está sujeto a las situaciones de la cotidianidad y del momento histórico en que se encuentra inmerso el docente, de manera tal que se van configurando elementos que, en su conjunto, le van aportando a dicho concepto.

De manera similar, se incluyen varias dimensiones dentro de la construcción del concepto de identidad, como lo resaltan Bolívar, Fernández y Molina (2005), citados por Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén. (2013), quienes señalan que, la identidad se va construyendo de manera procesual, implica un contexto institucional, que está ligado a unos órdenes sociales; además está compuesta por varios aspectos, tales como “autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales, competencias profesionales y expectativas a futuro” (p. 92). Con base en ello, se resaltan las relaciones que establece el maestro con su contexto y que le permiten organizar experiencias en el orden emocional, habilidades y competencias en su labor, es decir, se hace una apuesta para comprender la identidad en las dimensiones, social, personal y profesional.

Así pues, sería pertinente plantearse como reflexión, si el significado de identidad del docente se puede comprender como un sistema complejo, en tanto que supera las diadas docente -estudiante, enseñanza - aprendizaje, lo local – lo global, y emerge del interjuego de estas, que al interactuar

sistémicamente, develan la constancia del cambio y la transformación, superando determinismos sobre un deber ser delimitado y finalista.

A continuación, se retomarán algunos planteamientos del paradigma de la complejidad, que permiten seguir entretejiendo la comprensión de la identidad como sistema complejo, dinámico y situado. Bajo esta óptica es necesario considerar que está encuadrada, por ciertos elementos de contexto, de tiempo y de espacio, representados a través de objetos, lugares, prendas, entre otros, que culturalmente, dan un mundo simbólico a la idea del ser docente.

De manera tal que circulan en las instituciones educativas, en primera instancia, a través de los marcadores de contexto, los cuales incorporan el tipo de conversaciones sobre el saber pedagógico y sobre el saber disciplinar, que se comparte con los colegas o estudiantes con los que interactúa el maestro, entre otros. Es decir, los escenarios formativos promueven un tipo particular de narrativas, que están articuladas al quehacer y al rol del maestro, configurándolas como pertinentes.

En segunda instancia, se encuentran los marcadores de tiempo, que bajo este referente dan cuenta de los horarios de clase en que se imparten los seminarios, la distribución de la carrera de formación en periodos o semestres académicos, en los que se presentan a docentes y estudiantes, agendas con fechas de exámenes, fechas de reuniones, fechas de entregas de reportes e informes, etc., los cuales establecen una cronología temporal, para anticipar, planear y ejecutar aquellos compromisos que se esperan de unos y otros y que de alguna manera, se toman como indicadores de desempeño, compromiso e identidad institucional, ya sea en el ámbito laboral para el caso de los maestros o, a nivel de desempeño educativo para el caso de los estudiantes.

En tercera instancia, se puede hablar de los marcadores de espacio físico o infraestructura, que se ven representados por el diseño arquitectónico de la organización educativa, por ejemplo, se

encuentran algunas universidades que se diseñan de manera conventual o con estilos más posmodernos, dependiendo de sus filosofías de formación. Por lo que se lleva a contemplar un tipo particular de aulas con su respectiva organización de pupitres, de los laboratorios, la incorporación de tecnologías para el aprendizaje y la comunicación a través de las plataformas virtuales. Por otra parte, se disponen espacios para el trabajo de los del docentes, en escenarios diferentes a las aulas, como es el caso de los espacios asignados para las oficinas de coordinadores, oficinas de decanos, instalaciones de la Universidad para el bienestar y esparcimiento, oficinas de maestro, tableros, ayudas audiovisuales, etc.

Con los marcadores presentados, se van configurando las tradiciones e historias de las instituciones universitarias, entendiendo que “La tradición es un componente importante de la cultura y la identidad humana, nacional, y universal. Es la historia o momentos de ella que se enraíza, estabiliza y sucede de generación en generación” (Pupo 2012) y por ende, de las personas que hacen parte de estas; de manera tal que se establecen distinciones sobre los docentes, estudiantes o egresados de cada establecimiento, pues dichos elementos transverzalizan la razón de estar, desempeñarse y ser de ellos. En este orden de ideas se establece una relación circular entre la identidad de la institución educativa, del maestro y del estudiante con la tradición que va emergiendo.

En suma, para comprender desde la complejidad la construcción identitaria, es necesario reconocer que está circunscrita a procesos espaciotemporales y contextuales, que dialógicamente se conjugan y complementan, los cuales invitan constantemente al maestro a reconocer lo estable de la historia que ha establecido una tradición y, simultáneamente, los movimientos que requiere asumir ante las tensiones del presente y desafíos del futuro a que se enfrentan los procesos formativos,

preservando aspectos de la tradición que le dan la identidad tanto a la institución como a sus participantes.

Por consiguiente, es interesante retomar el concepto de autopoiesis, propuesto por Maturana y Varela (1973), el cual plantea que todo sistema, a pesar de los cambios, tiene las capacidades para auto mantenerse, preservando su organización, la cual da cuenta de las formas de relación que se han establecido entre sus miembros en términos de roles, funciones, tareas, expectativas a partir de los micro y macro contextos en que se ha movido.

En síntesis, si se comprende la identidad desde el principio de la autopoiesis, se puede asumir que esta emerge por la relación retroactiva entre la narrativa desde la historia, la tradición y el cambio a que se ha enfrentado el profesor. En este sentido, desde los planteamientos de Najmanovich (2008), la identidad se comprende cómo, “El sistema que emerge a partir de la dinámica interactiva de las redes tanto a nivel interno como en los intercambios con el ambiente. Éstas pueden ser tanto sinérgicas como inhibitoras, conservadoras o transformadoras. (p.13). No se trata entonces de un proceso estático e inherente a la personalidad del ser, sino que está configurada desde la experiencia de vida del docente, la cual se ha construido en los sistemas dinámicos en que participa de manera holística y no desde las sumatorias de los aspectos que la conforman.

De otra parte, analizando la construcción de identidad, se puede retomar el concepto de “estructura disipativa”, concepto que surge de la biología, haciendo referencia a la capacidad que tienen los sistemas de auto organizarse, con base en su interacción con el contexto y que aparentemente están en permanente transformación y cambio, lo cual supondría la ausencia de un

estado de equilibrio estático. Sin embargo, gracias a dichos proceso de interacción y a la forma en que funciona, se organiza y estructura el sistema, se logra dar cuenta de procesos basados en la coherencia y pertinencia contextual.

Al emplear el concepto de estructura disipativa, como una metáfora, para seguir reflexionando sobre la identidad del docente, se podría pensar, que aparentemente los procesos de formación en las instituciones de educación superior, se pueden ver, como desorganizados, caóticos e inciertos y que no están respondiendo a las necesidades de los estudiantes y los retos sociales actuales; sin embargo, gracias a la posibilidad de entender a los docentes, como sistemas, que poseen la capacidad de transformarse, a través de sus historias, experiencias; pueden ofrecer propuestas más diferentes y acordes con los esperado de ellos. En este sentido, el concepto de identidad, no es estático o da cuenta de un equilibrio pasivo o estático; precisamente en la inestabilidad, transformación y capacidad de autorregulación del maestro en tanto se comprende como sistema, los cambios permiten visualizar nuevos órdenes de relación, que también dan cuenta de equilibrios dinámicos.

De igual manera, y a partir del paradigma complejo, como lo señala Capra (2000), las estructuras disipativas, permiten comprender que, se pueden abordar en un mismo continuo a las transformaciones y las estabildades, como procesos que se complementan y no antagónicos, así como, desde los planteamientos de Prigogine (1996), dentro del sistema se produce un proceso de inestabilidad, que permite, la emergencia de nuevas estructuras y ordenes de relación.

Lo anterior permite reflexionar, sobre la importancia de que el docente logre identificar los aspectos que le generan inestabilidad, la forma en que los está asumiendo en su estilo identitario, para que de esta menara, las transformaciones y exigencias de los contextos universitarios, las

demandas que se le hacen sobre su rol, se asuman favorablemente, en tanto que le invitan a posicionarse de manera contextual, sin considerar que su papel central, como educador, se invisibiliza.

Por consiguiente, se puede pensar que a pesar de los cambios planteados en la sociedad del conocimiento, los cuales transverzalizan la universidad y presentan nuevas funciones o retos al docente de posgrados, se convierten en elementos del contexto, con los cuales el docente, está en la capacidad de relacionarse, gracias a su capacidad de auto organización, para promover cuestionamientos, reflexiones y otras prácticas del ser docente, que dan cuenta de procesos identitarios importantes.

Puede en algunas ocasiones, apreciarse en el desempeño de los maestros, desaciertos, que podrían leerse como resistencias al cambio; sin embargo en tanto, que va incorporando lo nuevo a su estructura identitaria, emergerán en su estilo personal, elementos creativos, flexibles, con una forma dialógica de conectarse o alejarse de lo universal, pero a su vez como nuevo orden particular, que dará cuenta de un equilibrio dinámico, no estático, sino que le permite avanzar en su proyecto profesional. En este sentido, Capra (2000), indica que:

La teoría de Prigogine demuestra que el comportamiento de una estructura disipativa alejada del equilibrio no sigue ninguna ley universal, sino que es exclusivo del sistema específico. Cerca del equilibrio, podemos encontrar fenómenos repetitivos y leyes universales. A medida que nos alejamos de él, nos desplazamos de lo universal a lo único, hacía la riqueza y la variedad. Ésta, sin duda, es una característica bien conocida de la vida. (p.117).

En consecuencia, para comprender complejamente las acciones del docente, es necesario organizar procesos reflexivos, en el que se develen dichos comportamientos, aparentemente, erráticos y sinónimos de poca adaptación a su rol; de tal suerte que se visualicen, como parte de su proceso de transformación, en tanto que son necesarios para fortalecer su identidad, mostrando otras rutas de su proceso sistémico, que le permitirán hacer apuestas, tomar decisiones sobre la forma en que se relacionan sus expectativas personales, con las demandas culturales de su papel. Que según Capra (2000), da cuenta del proceso de bifurcación, que consiste en que el profesor puede con base en su autoobservación, identificar varias rutas posibles a seguir para ir poco a poco incorporando los nuevos desafíos que se le presentan e ir seleccionando aquellos, que se adecuen a su historia. De este modo: “La elección, que no puede en ningún caso ser pronosticada, dependerá de los antecedentes del sistema y de varias condiciones externas. Existe pues un elemento irreductible de aleatoriedad en cada punto de bifurcación” (p.118).

Con base en ello, es evidente, la importancia de promover procesos autorreferenciales en el docente llevándole a generar reflexiones sobre su historia, para que allí, identifique recursos personales, capacidades, entre otros, que le pueden dar pistas sobre cómo manejar la incertidumbre propia de su crecimiento identitario, para que se dé un proceso más creativo y estético en aras de articular sistémicamente su desempeño y sentir.

Luego, la auto reflexión y autoobservación como procesos interconectados circularmente, dentro de las narrativas del docente en posgrado, permiten la emergencia de estrategias para aprender a manejar la incertidumbre propia de las transformaciones de los procesos culturales, entendiendo como plantea Morín (2001) que “El conocimiento del conocimiento (...) debe presentarse para la educación como un principio y una necesidad permanente”(p.45). Que conlleva el comprender la

configuración dialógica de los procesos observacionales, críticos y reflexivos en la búsqueda de la verdad, en relación con el yo.

Así pues, son precisamente la incertidumbre, el caos de las experiencias narradas, motores y recursos del sistema identitario del maestro, que le permiten gracias a la meta observación de su quehacer, la emergencia de posibles trayectos para la preservación de sí, es decir, su autopoiesis. De manera tal, que para comprender que el proceso identitario se va complejizando a través del interjuego entre la certeza y el caos, el orden y el desorden; es importante retomar a Capra (2000), el cual hace un llamado de atención, precisando que:

Un punto de bifurcación constituye un umbral de estabilidad en el que la estructura disipativa puede o bien derrumbarse, o trascender hacia uno o varios nuevos estados de orden. Lo que suceda exactamente en este punto crítico dependerá de la historia previa del sistema. Según el camino que haya tomado para llegar al punto de inestabilidad, seguirá uno u otro de los ramales accesibles tras éste. (p.124).

De otra parte, al referirse a la identidad terrenal, Morín (2001), propone que “El tesoro de la humanidad está en su diversidad creativa, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora”. (p.78). En este sentido, al hablar de la identidad como una estructura disipativa, damos cuenta de producción creativa, que puede abocar al docente a la construcción de, situaciones formativas y formadoras con sus estudiantes novedosas, en las que se articulan reflexivamente, los ajustes a nivel personal y profesional requeridos.

Adicionalmente, para comprender la identidad del docente, desde el paradigma complejo, se

considera pertinente incorporar el concepto de libertad, el cual, es redefinido desde un proceso unipersonal a uno interaccional; es decir, no se convierte en un acto individual e independiente del sistema y contextos en los que se mueve el profesor, dado que desde las metáforas de la interconexión, ligaduras, el docente está inmerso en sistemas en los que se da un proceso de codeterminación, en tanto cada sistema se da en la medida de su interconexión con el otro y no como entes independientes y su flexibilidad o apertura se encuentran mediadas por el ambiente (Najmanovich, 2008).

### **3.3. La Identidad del docente, su Relación con la Universidad y la Política pública**

No se puede desconocer la construcción de la identidad del docente en relación con los retos del momento histórico que se está viendo, al respecto Checchia (2009), señala que, dadas las nuevas tendencias de las sociedad, se empieza a considerar al maestro, como una estructura principal del proceso formativo, lo que le lleva a asumir nuevos desafíos, que le permitirán reconfigurar su identidad, para mantenerse vigente y que su labor profesional se vea como necesaria.

Lo que 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.

De otra parte, Zabalza (2011), al referirse a uno de los problemas de la educación española acentúa que una de las dificultades que más impactan en la política pública a los procesos formativos, está relacionada con, dificultad que ha prevalecido históricamente, al estar

desarticuladas las expectativas y significados, en relación con lo que implica la educación, el sentido formativo de la misma 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.

De la misma forma Martínez, Serrano y Amador (2012), al investigar sobre la calidad de vida del maestro y de manera específica su salud, en México, 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, especialmente los procesos de evaluaciones internacionales y requerimientos en relación con el papel del docente en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; conllevan a deteriorar y poner en riesgo, la salud en el ámbito laboral del docente.

Más aun, 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 el docente, sino también dar las condiciones materiales para desarrollarse de manera óptima”. (p.10).

Aparte de eso, es clave 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), denominada *La identidad docente, la política y gobernabilidad en educación*, concluye con base en los resultados obtenidos que es necesario:

Repensar las políticas y la gobernanza de manera que no se suscriba a establecer reglas, si éstas no pueden cambiar los comportamientos, mucho menos pueden

cambiar las ideas y significados de los docentes; 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, su posicionamiento social, como agente transformador de realidades; que por los retos propuestos por la cultura, es necesario verle 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, evidenciando 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. Pues las nuevas demandas que se hacen sobre las labores de docencia, investigación, gestión y proyección social, entre otras, hacen que la actividad del maestro se vea diversificada de tal manera, que puede poner en riesgo la calidad de su ejercicio.

En éste 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 le serían 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; en consecuencia 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, sino 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; resaltan que, dados los cambios a nivel político, económico, social, tecnológicos, entre otros; por supuesto se ha impactado el concepto mismo de educación, 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, se puedan afrontar de manera acertada.

Al respecto, sobre el modelo de gestión académica, que se utiliza, Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén, M. (2013), hacen un interesante señalamiento, destacando 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.

Aun mejor, se podrían obtener 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 parte, para la universidad, ofrece beneficios en términos de cualificar los propósitos y resultados en las metas formuladas, en tanto que está ubicando a cada docente en aquellos proyectos con los que se siente más capaz y cómodo.

De manera similar; Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén. (2013), concluyen que las instituciones educativas también se pueden considerar como 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).

Paralelamente 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, señalando que al distribuir la asignación académica de las funciones de los docentes, en diversas actividades de docencia, investigación, gestión, etc., 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 generando un desinterés o disgusto investigativo que de una u otra forma termina siendo comunicado a los estudiantes.

Ahora bien, como se ha señalado anteriormente, la identidad del docente se puede ver asociada también, con las funciones que se le exige desempeñar en la universidad, es decir, pareciera que éstas 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 es necesario en la gestión directiva, tener en cuenta al docente como ser humano para posicionarlo ante la comunidad, de una mejor forma hoy, señalando que la pérdida progresiva del protagonismo y el cuestionamiento de la calidad docente en parte se encuentran

reforzados por el propio docente que en ocasiones no se siente a gusto con la institución en que trabaja.

En consecuencia, es importante que las universidades y de manera particular en la formación pos gradual, se haga un cuestionamiento sobre 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 Suarez (2008), sugiere que, tal como señala Suarez (2008) al proponer que es necesario reflexionar sobre la función del docente en toda su complejidad en función del futuro de su ejercicio profesional y no solamente como instructor, desarrollador de un programa y evaluador del estudiante.

Ahora bien, 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 propone 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, como lo señala; 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 se está desconociendo sus experiencias previas de formación, necesidades, debilidades, que se espera logre fortalecer en la formación pos gradual; al respecto, Suarez (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, aun en un nivel pos gradual; por ello es interesante retomar lo señalado por Moreno (2007), quien recalca que sin distingo de nivel de formación, los

estudiantes se impactan profundamente por todo el lenguaje verbal o no verbal de sus maestros, precisando que incluso en calidad pos gradual a nivel 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 de su docente, además de poseer conocimientos sobre el campo de su experticia, contar una serie de cualidades personales que favorecen la relación pedagógica y le permiten un mayor reconocimiento y respeto como autoridad académica de parte de sus estudiantes.

Por ejemplo, se retoma la investigación desarrollada por Rosas, Flores y Valarino (2006), con estudiantes que elaboraban sus trabajos de grado o tesis, 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, concluyendo, 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). 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, etc., pues desde ellos se ubican referentes importantes para el docente, para poder establecer prioridades sobre lo que implica su posicionamiento, como lo plantea Suarez (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 puedan dar cuenta de exigencias y expectativas de la comunidad universitaria y que favorezcan la construcción de su identidad, pues ésta, al parecer se va consolidando 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 aun, en el nivel de posgrados mínimamente se exige en la mayoría de las universidades, como un criterio de contratación que el docente tenga como mínimo un grado o titulación mayor en la cual va a ofrecer sus servicios.

Es así como las exigencias institucionales, vuelven a jugar un papel importante para establecer proyectos de formación del docente, sobre las cuales 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 ocasionando fuertes alteraciones en su desempeño diario. Sin embargo, ingresar a un proceso de formación pos-gradual 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 desarrollar 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).

De manera que 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 parte de las comunidades académicas que le contratan; de hecho en Colombia se exige en algunas universidades tener el *Curriculum Vitae* para Latinoamérica y el Caribe (CvLAC) actualizado.

Como lo señala Moreno (2007), al referirse a la importancia de investigar sobre los docentes que forman en doctorados y su papel dado que, dado que muy posiblemente, se convertirán en

maestros de otros colegas, para que favorezcan sus prácticas áulicas, pero a su vez sus comprensiones y procesos mismos de investigación educativa. Por tanto los doctorados constituyen un eje central, en el campo de formación de formadores, que 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.

Aún más, 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, se debe suponer 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).

Incluso Moreno (2007), 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 se puede apreciar, se está abordando 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, dado que el ser maestro implica no solo considerar lo que se hace o el ejercicio áulico solamente, sino que aborda otros aspectos sobre su rol. En este sentido y para el caso de esta tesis, se incluyeron también algunas investigaciones relacionadas con el tema de la profesionalización, que a continuación se presentan.

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, 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, Suarez (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).

Del mismo modo, Suarez (2008), complementa su apreciación, cuando concluye en su investigación referida a 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 tópicos claves: 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, 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, como 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, traen unas formas diferente 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. Y 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, le retroalimentan. Si se observan en detalle, estos aspectos, se encuentra, que es necesario pensar al

maestro, relacionando su historia previa, es decir la construcción de su ser en el pregrado y como ello, se ha ajustado a los diferentes papeles que asume, en tanto se dan constantes transformaciones no solo en el ámbito académico de las instituciones educativas, sino en los ciclos vitales que atraviesa el maestro.

Así mismo, Suarez (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 éstas, permite 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 éste 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 que implica que su papel, va más allá de un ámbito administrativo, en el que se asignan tareas, sino de vinculación de la gestión administrativa con la académica.

De otra parte, Zabalza (2011), al reflexionar sobre las dificultades e inquietudes más marcadas que se presentan alrededor de la profesionalización del docente, 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. Así mismo, 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.

Más aún, se encuentra que Suarez (2008), incluye, además de la dimensión del quehacer, 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 la labor epistemológica, como una actividad intencionada, que incluye dar cuenta del conocimiento mismo ya sea 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, de su formación, entre otros. Abordándose aspectos relacionados con su identidad; por ejemplo Aristizábal y García (2012), además de incluir la dimensión personal, hacen referencia a aspectos del contexto en el cual se encuentra inmerso el maestro, precisando que:

Se ha podido identificar que en ese proceso de construcción - reconstrucción de la identidad profesional intervienen factores internos de tipo personal, como la imagen que se tiene de sí mismo, y su imagen como profesor ante

la sociedad, sus motivaciones personales, entre otros; así como de factores externos desde lo social, político, cultural y económico. (p.129).

De otra parte, al referirse a la identidad, es importante también considerar la esfera afectiva, que 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 le experimenta una sensación pesimista y de disgusto en cuanto a su relación de trabajo y a su desempeño; Por lo cual, el profesional es acogido por la desilusión. (p.4).

Así pues que, 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, entre otros, 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), así:

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).

Adicionalmente, 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 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), al definir dicho concepto así:

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, ya que aparece con las estructuras económicas y sociales de la modernidad, cuando el sujeto puede individualizarse y pensarse a sí mismo. (p. 54).

De modo similar, Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén, M. (2013), concluyeron en su investigación denominada *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:

Claramente se ha construido 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. Esta identidad encadenada al rol tradicional de la docencia es un reflejo de esos procesos de diferenciación del trabajo académico a otras labores, esta diferenciación apoya la idea de una autonomía y una auto organización. (p. 93).

Del mismo modo, Aristizábal y García (2012), 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, establecen que la identidad profesional del docente da cuenta de, la relación entre su vida personal, experiencias, las experiencias sobre cómo fueron educados; lo que a su vez, determina su estilo para enseñar, evaluar, sus metas y proyectos profesionales, entre otros.

De manera similar Aristizábal y García (2012), a manera de conclusión en su investigación relacionada con la construcción de la identidad del docente en educación superior, encontraron que:

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, se puede formular como hipótesis 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, entre otros aspectos, con el contexto micro y macro con cual se relaciona, configurándose como un sistema.

En síntesis, ser docente hoy, implica adicionalmente investigar no solo sobre su quehacer, sino 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 áulico y fuera de éste, frente a lo que se considera prioritario formar en los estudiantes en los ámbitos personales y profesionales.

## CAPITULO IV.

### 4. DISEÑO METODOLOGICO

En la presente tesis, se adoptó un enfoque investigativo de corte cualitativo enmarcado en la perspectiva de la complejidad.

Al hablar de un enfoque cualitativo, se está dirigiendo la mirada a reconocer al investigador como un sujeto con un historia que hace parte de su observación en el proceso en la cual participa, en donde sus experiencias, sus prejuicios y en general su sistema de creencias, encarna sus subjetividades para valorar la realidad que construye de manera contextualizada, que como lo indica Marín (2012).

Las concepciones científicas en ciencias sociales y humanas, en las que se incluye la educación y la pedagogía, no son neutras, sino relativas a algún sistema conceptual o teórico por cuanto dependen de las cosmovisiones, posturas ideológicas (políticas o religiosas), filosóficas, éticas y pragmáticas del investigador (p.55).

En éste orden de ideas, el investigador está atento a develar sus marcos de referencia con respecto al fenómeno de investigación, para manejar ética y responsablemente la forma de interpretar las acciones, las intenciones, los hechos, etc. que surjan en el proceso, tal como lo señala Marín (2012), al referirse a la interpretación en la investigación cualitativa, resaltando que “El análisis interpretativo en estas ciencias, supone buscar significados, entender lo que ocurre más allá de lo observable, inferir y detectar interacciones complejas y latentes, para construir teorías válidas en las ciencias sociales y humanas”(p.100).

En consecuencia, se definió como metodología de investigación, la biográfica narrativa, dado que permite al investigador aproximarse al mundo de las subjetividades y experiencias de los participantes, permitiendo recuperar sus historias en relación con la construcción de la identidad como docentes en posgrados.

Dado lo anterior, es importante considerar que los cuestionamientos que se han formulado al paradigma positivista al investigar sobre los fenómenos educativos, en los que se tiende a abordar los problemas con un corte cuantitativo, que reporta valores estadísticos, numéricos, estandarizaciones que aunque pueden ser interesantes para algunos ámbitos, hoy por hoy, se ha objetado su pertinencia, dadas las problemáticas actuales en las instituciones educativas.

En contraste, se reconoce que en el campo educativo es muy importante, asumir enfoques investigativos alternos, que den cuenta de otras formas de construir conocimiento pertinente, situado y contextualizado a las realidades que viven en su cotidianidad, tanto el investigador como los participantes del proceso, en tanto son reconocidos como sujetos y no como objetos simplemente, de quienes se obtienen datos para encontrar verdades absolutas.

Por ende, se abren caminos desde la academia y la investigación, que permiten acceder a los mundos personales de docentes, maestros y demás actores de la comunidad educativa, en relación con las formas en que viven, comprenden, significan, entre otros, sus experiencias en dicho contexto. Mejor aún, se ven de manera articulada, como un sistema complejo, que de acuerdo con lo señalado por Marín (2012), da cuenta de “Una tendencia al globalismo y como una oposición a toda filosofía de tipo analítico, a todo mecanicismo, y a todo reduccionismo” (p.143).

De otra parte con el denominado giro hermenéutico propio de la contemporaneidad, en que se hace una pregunta por la interpretación, más que por la descripción de los hechos, propia de la perspectiva positivista, se ubica al sujeto que participa en la investigación como protagonista desde sus experiencias y relatos, connotándole además como sujeto narrador e interpretador, como lo resalta Bolívar (2002), al precisar que:

Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. (p.3)

Se considera la investigación biográfica narrativa, como la posibilidad para que el docente en el acto mismo de narrar su historia, la reinterprete a través de la reflexión encontrando nuevas claves, opciones y caminos de lo vivido. Como lo propone Ricoeur (1995), al considerar que gracias a la reflexión de los seres humanos, se le da sentido a su experiencia, emergiendo desde allí una nueva comprensión e interpretación de la misma.

Más aun, el investigador al asumir dicha metodología, se libera del mito imperante en la modernidad, en la que se le pedía alejarse de la realidad observada, para no contaminar sus observaciones y mantener un nivel de validez a través del manejo de la neutralidad. Como si la realidad estuviera por fuera del observador.

Con la modalidad investigativa biográfico narrativa, se invita tanto al investigador como al narrador de la historia personal, a transitar de la simple descripción de su historia hacia un orden de pensamiento comprensivo de mayor complejidad, que como lo señala Bolívar (2006):

Si la explicación (explanation) es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales (Von Wright, 1979) estableciendo conexiones constantes entre sus elementos; la comprensión (understanding) sería el modo de dar cuenta de las acciones humanas, desde las intenciones que les confieren sentido. (p.7)

Incluso, con esta nueva apuesta metodológica, las subjetividades del investigador con la del sujeto narrador, interactúan, confluyen, se entrecruzan, configurando nuevas comprensiones, dando cuenta de construcciones desde la intersubjetividad y sobre todo, recuperando sus voces, como lenguajes que permiten comprender los contextos educativos y construir conocimiento alrededor de los fenómenos, problemas y situaciones que están presentes en estos. Al respecto como señala Bolívar (2002):

Unido a nuestra condición postmoderna, estamos, pues, en una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. Narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social (p.5).

#### **4.1.Participantes de la investigación y manejo ético de la información**

Para la presente investigación se contó con la participación de docentes, de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, en la Facultad de Educación, Especializaciones en

pedagogía de la educación superior y el Doctorado en educación; que pertenecen a la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, de las ciudades de Bogotá, Montería, Villavicencio, Valledupar, Cali y barranquilla; en las cuales se cuenta con corte de estudiantes de los programas.

La selección de los participantes estuvo sujeta a que el docente llevara más de dos años como docente de posgrados, sin distingo de género o campo del saber educativo en el que se desempeña; en los niveles de especialización, maestría o doctorado en programas de educación y que actualmente se desempeñen en la maestría de educación con la modalidad de contratación de medio tiempo o tiempo completo.

Actualmente se cuenta con un total de 12 docentes. De este universo, se seleccionó un maestro por cada ciudad, es decir, los participantes de la investigación, fueron seis docentes de posgrado, quienes firmaran un consentimiento informado, para preservar los lineamientos éticos del proceso investigativo, en el cual se garantiza el uso confidencial y responsable de la información obtenida.

Aún más, para el manejo ético de la información, solamente se presentaron los relatos con previa revisión y consentimiento de cada sujeto narrador, de tal manera que se dio cuenta de aquello que desde su voz es importante, aportante y no atenta contra su dignidad humana o privacidad como miembro de la comunidad universitaria.

En ese orden de ideas, el consentimiento informado se adoptó como un contrato narrativo basado en el respeto, la confianza del investigador, el cual busca a través de establecer un acuerdo colaborativos clarificando, como lo establece Bolívar (2001)

El uso de los registros sólo a fines de la investigación, que pueden esperar de la investigación, o que la función del entrevistador es recoger ésa experiencia de vida, en ningún caso evaluar ni juzgar, la autoría del informe; es decir, las normas deontológicas y éticas propias de estos casos. (p.148).

#### **4.2. Técnicas e instrumentos de investigación**

Reconociendo que la investigación biográfica narrativa busca recuperar las experiencias situadas de los narradores, que al ser contadas como historias vividas, permiten ubicarlas en contextos educativos, tejiéndose diversos sentidos de estas. Como lo proponen Huberman, Thompson y Weiland (2000), citados por Bolívar (2002), cuando afirman que:

El modo narrativo (sintagmático), caracterizado por presentar la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, en donde los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación. (p.9).

Bajo esta intencionalidad investigativa se considera pertinente seleccionar técnicas e instrumentos que permitan acceder al mundo de las intenciones y los significados a través de las narraciones de los participantes; en razón a lo anterior, se seleccionaron la siguiente técnica e instrumento:

Como técnica, la entrevista semiestructurada autobiográfica, que como su nombre lo indica posibilita un encuentro no directivo entre investigador y narrador, para que fluya a través de una

conversación, los acontecimientos, situaciones, hechos que han marcado la historia de vida del narrador, como docente en los posgrados.

Como rasgo particular de dichas entrevistas, está el identificar junto con el docente, incidentes críticos o eventos significativos que se han convertido en grandes hitos históricos, que han dado origen a diversos cursos en la historia. Es por ello que en dicha entrevista se hace una apuesta por desarrollar un “significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto” (Bolívar 2001, p. 150).

Sin embargo el investigador contó con un guion de preguntas abiertas que se construyeron con base en los ciclos vitales del Maestro, tales como:

Ciclo de formación en primaria y del bachillerato.

Ciclo de formación de grado y posgrado.

Ciclo de desempeño profesional en instituciones educativas escolares.

Ciclo de desempeño profesional en instituciones universitarias de grado y posgrado.

Ciclo actual de desempeño profesional

Para dar cuenta de una mirada compleja, en cada ciclo se retomaron el crono-sistema y microsistema propuestos por Bronfenbrenner (2002), y que permiten visibilizar las interacciones que el docente ha construido con sus contextos a lo largo de su historia y que en palabras del autor, darán cuenta de los siguientes aspectos.

El Crono-sistema, hace referencia a establecer momentos históricos de la vida del ser humano, en los que se identifican sucesos en los ámbitos político, económico, cultural, etc., que marcaron, afectaron su desarrollo humano y que se pueden relacionar con la construcción de su identidad.

De otra parte el Micro-sistema, está formado por aquellos contextos con los cuales el sujeto está en constante interacción, tales como la familia, los amigos, medios de comunicación, para develar los incidentes críticos, momentos importantes que le han marcado a lo largo de su vida. De tal manera que los episodios, anécdotas, acontecimientos, entre otros, que de allí emerjan, se emplearon a juicio, tanto del investigador como del narrador, para obtener información que permita cualificar y complejizar la autobiografía.

Vale la pena precisar, dado que esta investigación es de cohorte cualitativo, que se parte del mínimo de categorías previstas por parte del investigador y se espera la emergencia de otras categorías inductivas, durante el proceso investigativo como tal, lo que dará cuenta también de su validez; en este sentido se retoma lo formulado por Bolívar (2002), quien considera que:

En los diseños cualitativos se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos, los cuales se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares.(p.11)

El instrumento que viabilizó la técnica mencionada, se denomina guion de preguntas, el cual se elaboró por parte del investigador, y para efectos de validación se sometió a jueces externos y

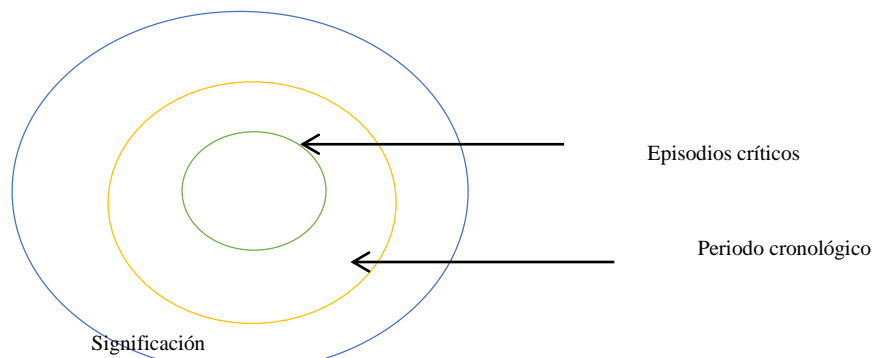
expertos en el tema, quienes valoraron el conjunto de preguntas, en términos de su claridad, nivel de profundidad e intencionalidad, teniendo en cuenta los ciclos y sistemas presentados anteriormente.

Siguiendo el protocolo propuesto por Bolívar (2001), con cada participante, se desarrollaron “ciclos de tres entrevistas sucesivas, semiestructuradas, en que los profesores/as son inducidos a reconstruir, de modo acumulativos, sus biografías profesionales” (p.170)

La segunda técnica que se empleó, consistió en la elaboración por parte del docente del autobiograma, que pretende representar gráfica y cronológicamente un mapa de su trayectoria personal y profesional; para ello se identificarán conjuntamente con el narrador, los incidentes críticos, personas, que han sido significativas en la historia y han dado lugar a rutas importantes. En palabras de Bolívar (2001), consiste en “una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia. Al evocar el pasado, en efecto, se hace un juicio valorativo sobre el presente” (p.178).

Para el autobiograma se construyó un esquema configurado en tres círculos concéntricos, el primer círculo ( interno) en el cual se identifique con el narrador, el periodo cronológico significativo; en el segundo círculo, las personas, episodios críticos estructurados alrededor de personas, situaciones e incidentes críticos que lo marcaron y en el tercer círculo (externo), la significación que hoy le da el maestro a la forma en que dicho periodo ha configurado su identidad como docente de posgrados.

En el siguiente gráfico se representa el esquema del autobiógrafo



*Grafico 1. Esquema del autobiograma*

Al referirse a episodios críticos, que engloban situaciones específicas que por su valoración emocional para el narrador, le llevaron a tomar decisiones o vivir experiencias importantes, que cambiaron la ruta de su vida, por ejemplo traslados, muertes de familiares, cambios abruptos en la condición económica, estado civil, entre otros. Para complejizar el concepto se retoma la propuesta de Denzin (1989) citado por Bolívar (2001), en la que los explica de la siguiente manera:

En todos ellos se identifican unos momentos o circunstancias que suponen puntos de inflexión en la vida descrita y que pueden actuar positiva o negativamente en la misma. Estas inflexiones las identificamos como epifanías o momentos y experiencias que dejan marcas en la vida (...), que tienen un carácter personal, que son frecuentemente momentos de crisis y que alteran las estructuras de significados fundamentales en una vida. (p.174).

### **4.3. Ruta metodológica para la obtención de la información**

Con ésta ruta se pretende dar cuenta del proceso desarrollado en el trabajo de campo. En éste sentido, se organizaron dos momentos; a continuación se explicará cada uno de ellos:

#### **4.4. Momento uno. Desarrollo de entrevistas y autobiograma**

La entrevista autobiográfica se organizó en tres fases, siguiendo el protocolo establecido por Bolívar (2001), en el que se propone un primer momento de planificación, un segundo momento para llevarla a cabo y el tercer momento orientado a la transcripción e interpretación de éstas.

Se inició el proceso con la etapa de planeación tanto de las entrevistas como del autobiograma. Lo cual se explicó, en el apartado anterior, en lo relacionado con técnicas e instrumentos.

A continuación se verificó los narradores a quienes se les convocó; con base en ello, se invitaron a participar en la investigación, precisando los objetivos que se perseguían, las técnicas e instrumentos a emplear, para aclarar dudas y firmar los consentimientos respectivos. Cuando se identificaron conjuntamente sugerencias por parte de los narradores, se realizaron los ajustes respectivos, de común acuerdo con la investigadora. Al respecto, se acordaron horarios, tiempos, procesos de audio grabación, revisión conjunta de las transcripciones de las entrevistas, entre otros aspectos.

Posteriormente se realizaron las tres entrevistas autobiográficas con cada participante; entre la segunda y tercera se fue construyendo el autobiograma con el narrador. Para ello se siguió la ruta presentada en el apartado anterior, al referirse a técnicas e instrumentos, es decir, periodos cronológicos, episodios críticos y significación actual.

#### 4.5. Momento dos. Análisis de la información

Se inició con la transcripción de los relatos a través de matrices y la transcripción de los autobiogramas. Para dar un sentido a la organización de los datos, se ubicaron de acuerdo con los ciclos de vida del maestro, correspondientes a:

Ciclo de formación en primaria y del bachillerato.

Ciclo de formación de grado y posgrado.

Ciclo de desempeño profesional en instituciones educativas escolares.

Ciclo de desempeño profesional en instituciones universitarias de grado y posgrado.

Ciclo actual de desempeño profesional

Como se mencionó anteriormente, en aras de darle sentido a la información acopiada, se empleó la técnica de análisis de contenido. Teniendo en cuenta que Delgado y Gutiérrez (1998), señalan que diversas investigaciones han hecho evidente la dificultad para analizar datos verbales apoyados únicamente en la observación; por ello el análisis textual constituye una mejora en las posibilidades del análisis de contenido de datos cualitativos; además, se reconoce que con el análisis textual, se busca identificar las tendencias.

Paralelamente, se señalaron aquellos aspectos sobresalientes dentro de las narraciones que hacían parte del crono-sistema y microsistema en cada uno de los ciclos, para identificar las tendencias encontradas tanto en las entrevistas como en los autobiogramas.

Es importante señalar, que a medida que se organizaba la información, fue necesario emplear como categoría emergente, la que se denominó, universo o sistema de creencias de los entrevistados, La cual se configuro, a partir de los argumentos que empelaban los participantes al narrar su experiencia, las intenciones que las orientaban y aquellas acciones que daban cuenta en su desempeño profesional, de lo que consideraban pertinente en el proceso formativo de sus estudiantes en el posgrado. Así, los datos recolectados encontraron una lógica al ser traducidos y ubicados con esta categoría emergente, para realizar su cotejo y contraste, en relación con las convergencias y divergencias encontradas.

Vale la pena recordar que en las investigaciones cualitativas, se está abierto a encontrar datos e información imprevista, que al formular el problema, los investigadores no habían contemplado y que se empiezan a visualizar, ya sea al acopiar la información, organizarla o analizarla, lo que se denomina como categoría emergente o categorías inductivas, las cuales permiten darle sentido a lo imprevisto y que, como su nombre lo indica, evidencia que van emergiendo a medida que el proceso investigativo avanza.

En este orden de ideas, se definió como unidad de análisis de los textos productos de las transcripciones, los párrafos en las cuales los entrevistados evidencian información en relación con las categorías iniciales y se tomaron literalmente para reubicarlas.

Se diseñaron matrices clasificadas por cada categoría, en las cuales se registraron los párrafos seleccionados como se explicó anteriormente y las reflexiones del investigador, al respecto de cada una de éstas.

A medida que se clasificó la información por unidades de significación o categorías emergentes, se procedió a observar e identificar aquellas tendencias que más se presentaban, que en palabras de Martínez (2000) “nos permitirá captar aspectos o realidades nuevos, detalles o matices no vistos con anterioridad”. (p.74) y que enriquecerán el nivel de la precisión en las categorías, de tal manera que permitan definir las en su conjunto.

Lo que permitió ir configurando los rasgos distintivos de estas unidades de significación, dado que estaban en relación de subordinación a cada una de estas, de acuerdo con su pertenencia y que no podrán pertenecer a otra unidad, es decir, cumplirán con la condición de exclusión.

Simultáneamente, a cada unidad de significación con sus respectivos rasgos, se le asignó un código alfanumérico, el cual se ubicó en la matriz en la que se consignaron los textos seleccionados, para continuar con el análisis de los textos.

#### **4.6. Codificación**

Para darle una organización a los datos y poder asumir una postura analítica para la reconstrucción del sentido, se empleó una codificación alfanumérica. La cual se estructuró de la siguiente manera:

A las Crono-topografías, que correspondían a los ciclos de vida, de los participantes, se les asignó un número del 1 al 3, para tener su ubicación temporal, como se presenta en el siguiente cuadro:

Codificación cronotopo gráfica por ciclos de vida participantes de la investigación.

Ciclo	Código numérico
Ciclo primario y bachillerato	1
Ciclo pregrado y posgrado	2
Ciclo desempeño profesional	3

A continuación se precisó en cada ciclo, la codificación para poder ubicar las narrativas de los participantes, dentro del micro-sistema, el cual da cuenta de los contextos inmediatos con los cuales se relacionaba el participante, asignando la letra M mayúscula. O del crono sistema, el cual hace referencia a las tendencias económicas, legales, políticas, etc., que estaban presentes en dicho momento histórico y que marcaban aspectos importantes en la experiencia de vida del maestro. Asignando la letra C mayúscula. Simultáneamente, se asignó las letras mayúsculas F y E, para dar cuenta en cada uno de estos, el tipo de relación, que marcó la narrativa, es decir, cuando se narraba dentro de las relaciones del docente con su familia, se codificó con la letra F. De otra parte, cuando daban cuenta de las interacciones del docente con el colegio en el cual estudió, se asignó la E. Es necesario precisar que para el ciclo 1, se estableció relación docente colegio; sin embargo para los ciclos 2 y 3, se determinó la relación docente universidad, dadas las particularidades de dichos ciclos vitales.

En el siguiente cuadro se muestra la codificación, que se explicó anteriormente.

Codificación cronotopo gráfica, por ciclo, sistema de relación del docente y tipo de interacción que marca su historia.

Ciclo	Sistema	Tipo de relación
Ciclo primario y bachillerato: 1	MICRO SISTEMA: M	Docente – familia. F
		Docente – colegio. E
	CRONOSISTEMA: C	Docente – familia. F
		Docente – colegio. E
Ciclo	Sistema	Tipo de relación
Ciclo pregrado y posgrado: 2	MICRO-SISTEMA: M	Docente – familia. F
		Docente – Universidad. E
	CRONOSISTEMA: C	Docente – familia. F
		Docente – Universidad. E
Ciclo	Sistema	Tipo de relación
Ciclo desempeño profesional: 3	MICRO-SISTEMA: M	Docente – familia. F
		Docente – Universidad. E
	CRONOSISTEMA: C	Docente – familia. F
		Docente – Universidad. E

Como se explicó anteriormente, a medida que se organizaba la información, fue necesario emplear como categoría emergente, la que se denominó, universo o sistema de creencias de los entrevistados, a la cual se le asignó la letra U mayúsculas. La cual se configuro, a partir de los argumentos que empelaban los participantes al narrar su experiencia, las intenciones que las orientaban

y aquellas acciones que daban cuenta en su desempeño profesional, que consideraban pertinente en el proceso formativo de sus estudiantes en el posgrado. Así, los datos recolectados encontraron una lógica al ser traducidos y ubicados con esta categoría emergente, para realizar su cotejo y contraste, en relación con las convergencias y divergencias encontradas.

Dado lo anterior, para efectos del proceso de codificación, en cada entrevistado se detectaron las tendencias en términos de universo de creencias por cada ciclo, en relación con el micro-sistema y del crono-sistema. Para ello se asignó la i minúscula, al evidenciar una intención en su narrativa, dando cuenta del para qué de su práctica. Se asignó la letra a minúscula, al evidenciar el argumento que daba soporte a su quehacer y por último, se asignó la p minúscula, al dar cuenta de la acción o practica propiamente dicha, que utilizaba en el escenario áulico como maestro.

A continuación se presenta un cuadro dando cuenta de la codificación del universo de creencias, con ciclo vital del maestro, sistema y tipo de relación.

Ciclo	Sistema	Tipo de relación	UNIVERSO DE CREENCIAS		
			Intención: i	Argumento: a	Acción: p
Ciclo primario y bachillerato: 1	MICRO-SISTEMA: M	Docente – familia. F			
		Docente – colegio. E			
	CRONOSISTEMA: C	Docente – familia. F			
		Docente – colegio. E			

Ciclo pregrado y posgrado: 2	MICRO-SISTEMA: M	Docente – familia. F			
		Docente – Universidad. E			
	CRONOSISTEMA: C	Docente – familia. F			
		Docente – Universidad. E			
Ciclo Ciclo desempeño profesional: 3	MICRO-SISTEMA: M	Docente – familia. F			
		Docente – Universidad. E			
	CRONOSISTEMA: C	Docente – familia. F			
		Docente – Universidad. E			

De cara a establecer las conclusiones, que pretenden dar principios orientadores a la Universidad, sobre los procesos que se pueden implementar para el fortalecimiento de la construcción identitaria del docente, se identificaron las tendencias más sobresalientes en cada categoría por entrevistador, lo que permitió establecer un cuadro comparativo entre los entrevistados, dando cuenta de aquellos aspectos de sus narrativas, que se presentaban de manera similar en sus historias, lo cual se denominó convergencias narrativas. De igual manera, se distinguieron, aquellas divergencias o aspectos notablemente diferentes, en las historias de los narradores, para tratar de ubicar particularidades en su construcción identitaria.

## CAPITULO V.

### 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

La presentación de los resultados tiene en cuenta de la siguiente lógica. En un primer momento se dará cuenta de lo encontrado en las entrevistas y autobiogramas con los entrevistados. En Un segundo momento, se retomaran los documentos institucionales, que fueron objeto de análisis y se presentará lo que allí, se encontró en relación con la comprensión institucional de la identidad del docente de posgrados.

Para efectos de la presentación de los resultados y con respecto al Primer momento, se organizaron los resultados de la siguiente manera:

En primera instancia, se describen los hallazgos de cada entrevistado con respecto a las crono topografías del ciclo de vida las cuales son: 1. Ciclo primaria y bachillerato, 2. Ciclo pregrado y posgrado y 3. Ciclo desempeño profesional. En estas crono topografías se describen las relaciones Docente – Familia y Docente – Institución Educativa presentes en el microsistema y/o el crono sistema, las cuales se encuentran transversalizadas por el universo de creencias el cual corresponde a argumento, intención y acción con el cual el entrevistado describe cada una de las narrativas que constituyen la construcción de su identidad como docente. Así, la construcción del sistema identitario del docente de posgrados en educación se configura más flexible y en pro del cambio, en co-relación con los tres atributos que constituyen el universo de creencias presentes en las narrativas biográficas y/o aspectos emergentes de cada experiencia de vida en las diferentes crono topografías y sus correspondientes sistemas implicados, ya sea en el microsistema o en el crono sistema.

La relevancia de estos atributos responde a una tendencia alta por la presencia de los tres atributos del Universo de creencias; media alta ya sea de dos o media baja de un atributos y como no relevante si ninguno de los atributos se hace presente en las narrativas del entrevistado, permitiendo de esta forma entender su tendencia al cambio y flexibilidad al momento de construir su identidad como docente. Junto con esto, en segunda instancia, se hace un análisis descriptivo en el cual se busca identificar las tendencias en relación con el universo de creencias, buscando cuáles son las narrativas que más veces se repiten dentro del discurso del entrevistado, las narrativas con una tendencia alta y su coherencia en la construcción identitaria del docente.

En este orden, al identificar las narrativas y ordenarlas de forma descriptiva, se realiza un análisis interpretativo de las narrativas con un tendencia alta y las narrativas más relevantes por número de veces repetida en el discurso identitario del docente y se realiza una reflexión contextualizada sobre la influencia y coherencia de dichas narrativas en la identidad docente. Cabe resaltar que dentro de las narrativas cada uno de los tributos del universo de creencias se encuentra identificado con un color, así, el argumento corresponde al color azul, la intención al color amarillo y acción al color verde. Por último, se realiza una triangulación conceptual, la cual permite identificar la relación entre las evidencias cualitativas encontradas en el análisis de los resultados y la teoría utilizada para conceptualizar este trabajo investigativo.

Para efectos de la presentación de los resultados y con respecto al Segundo momento, es decir, la revisión de documentos institucionales de la Universidad Santo Tomás, relacionados con Investigación, docencia, docentes, proyecto educativo, entre otros; se organizaron los resultados, tomando cada documento y resaltando las tendencias que se presentan en relación con el Universo

de Creencias, de acuerdo con lo establecido en la codificación. Igualmente se realizó un análisis descriptivo y luego interpretativo de los mismos.

Se debe tener presente al momento de analizar estos resultados que los tres atributos del universo de creencias no siempre se encuentran de forma explícita, puesto que se pueden dar de forma implícita al evaluar el contexto de la narrativa y su relación con otras narrativas que aportan a la construcción de la identidad docente, así, aunque se trabajen los atributos como partes separadas, cada parte puede contener la totalidad de los atributos del universo de creencias y se encuentran religados.

## **5.1. Entrevistado 1**

### **5.1.1. Crono topografía 1. Entrevistado 1**

#### **Microsistema en la Crono topografía 1. Entrevistado 1**

##### ***5.1.1.1. Análisis descriptivo***

Al hacer el análisis descriptivo del ciclo 1 en el entrevistado 1, se muestran 22 narrativas dentro del microsistema de las cuales en doce de estas se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa los tres atributos del universo de creencias que corresponden a, intención (i), argumento (a) y acción (p) en la relación Docente - Familia. En las diez Narrativas restantes, se muestra una tendencia media alta, de las cuales seis de estas corresponden a la relación Docente – Familia con dos de los atributos del universo de creencias entre las cuales se encuentran: una narrativa con argumento (a) y acción (p), dos narrativas con intención (i) y argumento (a) y tres narrativas con intención (i) y acción (p).

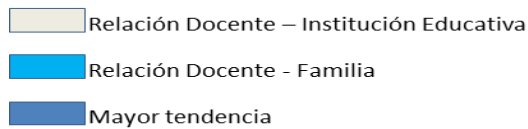
Las cuatro últimas narrativas corresponden a la relación Docente – Institución Educativa, entre las cuales en dos de estas se destaca una tendencia media alta presentando dos atributos del universo de creencias que corresponden a intención (i) y acción (p) y las dos narrativas restantes, presentan una tendencia media baja correspondiente a uno de los atributos del universo de creencias, correspondiente a la acción (p), como se muestra en la siguiente tabla:

*Tabla 1.*

*Tendencias Microsistema. Crono topografía 1. Entrevistado 1*

1. CICLO PRIMARIA – BACHILLERATO. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
1MFap	Media Alta	1
1MFia	Media Alta	2
1MFaip	Alta	12
1MFip	Media Alta	3
1MEip	Media Alta	2
1MEp	Media Baja	2
TOTAL		22



La tendencia que más se repite dentro del microsistema es alta con 12 narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

#### ***5.1.1.2. Análisis interpretativo***

En el entrevistado 1, en la Crono topografía 1(ciclo primaria y bachillerato) se evidencia una tendencia alta hacia la influencia relacional de la familia en la construcción identitaria del docente, reconociendo la importancia de un familiar en el microsistema que sirve como apoyo en los momentos más relevantes de su vida, acciones que, se encuentran fundamentadas en las intenciones y argumentos contruidos desde sus relaciones a nivel personal, familiar y profesional como se puede apreciar a modo de ejemplo en las siguientes narrativas que en este caso responden a la tendencia alta por su coherencia con el universo de creencias puesto que cuenta con los tres atributos y su relevancia por el número de veces que se repite.

#### ***5.1.1.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repite y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

Al hablar de su cuidadora o familiar no biológica, la entrevistada plantea:

“Por lo menos en la impresión de ser profesional y de enseñar, porque es marcado seguramente si hiciéramos el análisis de otras variables, yo pensaría que no sería sin su influencia en este momento docente, ni siquiera profesional, si no fuera por su influencia”. IMFaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, se identifica que el cuidador, ha influido en la construcción identitaria de docente teniendo como argumento e intención que de no ser por la influencia del cuidador, la entrevistada no habrá pensando en ser docente, ni profesional ni se habría interesado por enseñar, refiriéndose a su práctica profesional, lo cual también se puede ver en la siguiente narrativa dándole valor al estudio como prioridad de vida:

“Estudie miya antes de casarse, antes de tener hijos, ella tenía esa visión de profesional”. IMFaip (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

Aquí la intención se encuentra en que el ser profesional para la cuidadora conlleva tener una mejor calidad de vida, el ser alguien en la vida.

“siempre estaba muy pendiente de que realmente aprendiera, yo hiciera bien las cosas, sí. Yo estuviera en la vida académica, entonces sus tareas, obviamente tenía un nivel intelectual un poco mayor entonces, podía colaborar, como tutorarme muchas de las cosas que yo necesitaba aprender, y que cuando ya se escapaban de su, de su conocimiento, o de sus posibilidades, ella buscaba quien pudiera colaborar en ese proceso”. IMFaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, se encuentra una relación con las narrativas anteriores, puesto que teniendo en cuenta la visión de ser profesional que el cuidador busca implementar en la entrevistada, se encuentra entonces la intención de que se debe ser profesional y que con cada acción se busque este objetivo, por esta razón, se encuentra implícita dicha intención.

“En ese momento fue muy importante porque mi familia no tiene esa concepción, mi familia es más del día a día, del ganarme el día a día, mi mama trabaja, es una señora que trabaja por ejemplo por días, trabajo por días

cuando fue joven, y mi papá aunque trabajó para el ejército y pensó su vida futura económicamente bien, él tampoco ha sido una persona dedicada al estudio”. IMFaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, se argumenta que la familia de la entrevistada no pensaba en tener una profesión, solo en el día a día, ellos manejan una intención del ganar cada día y no pensar a un futuro, por esto el cuidador que trae esa perspectiva diferente del mundo, se vuelve tan importante al momento de pensar en una práctica profesional que permita tener un futuro económico y dedicarse al estudio.

“aprendizaje situado, desde la naturaleza. Era un poco más agradable para un niño aprender en esos espacios (en institución pública)”. IMEaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

Esta narrativa, tiene que ver con un aprendizaje situado, puesto que en la entrevista, se plantea que al pasar por diferentes instituciones educativas, al llegar a una entidad pública con espacios más grandes y zonas verdes, se sentía que era un lugar más propicio para estudiar. De esta forma el argumento en este caso afirma este aprendizaje situado en una institución pública, la práctica se da en el hecho de que es más agradable estudiar en este contexto y la intención es el aprendizaje.

“ella siempre pensaba que uno debía estudiar primero, que era lo primero, para ella el estudio era lo primero, creo que ha sido una concepción que yo he mantenido, aunque actualmente pienso que el estudio no garantiza muchas cosas, en ese momento para mí esa era la idea principal, y así lo hice durante todo el tiempo”. IMFaip.

(Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, se encuentra que el argumento está generando una comprensión del ser profesional de una forma muy prometedora y positiva, pero con el transcurso del tiempo se genera un consenso de lo aprendido por el cuidador y la historia de vida, se logra generar una comprensión de la vida con la intención de comprender que no es solo el estudio lo que garantiza todo en la vida, pero con

esa concepción que le enseñaron se había llevado a cabo cada acción realizada para llegar a ser docente.

“Con el tiempo uno empieza a entender que si papá no está, si mamá no está, si decidieron dejar, es porque falta ahí una conexión con la persona, entonces ella suplió esa conexión y me brindó como todo lo que una mamá realmente puede brindar a un hijo sin serlo, eso creo que emocionalmente es lo más importante que ella me dio ese cariño de mama, que seguramente no hubiera tenido”. IMFaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, se argumenta el hecho de que uno debe adaptarse a los cambios y ser resiliente, llevar cada suceso a transformarse en un recurso de acuerdo con que se pueden obtener algunas cosas como el cariño, no solo de la fuente de los padres sino también de un cuidador y se complementa con la siguiente narrativa:

“De haber vivido con mis padres no hubiese tenido esa proyección educativa”. IMFaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

Refiriéndose a esa proyección educativa, se está haciendo énfasis en su labor docente actual y su construcción como profesional.

“De pronto ese aspecto del maestro del pueblo, y mi tía Inés es maestra también, ella es maestra rural. Ella también es maestra rural, y aunque le tocaba muy difícil, ella era una versión diferente de las tías, entonces era la tía que estaba bien formada, la que leía, la que; entonces creo que ese sí fue un buen punto de referencia, ver la ella en ese rol del docente ya como docente”. IMFaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, se encuentra como argumento el hecho de que una de las tías era maestra rural, este argumento justifica o da paso a la intención fundante del ejemplo de esta tía, puesto que se plantea que a pesar de que no era una labor sencilla su ejemplo le permite tener un buen punto de referencia para ejercer su práctica profesional como docente y clarificar su rol.

“Yo pienso que este debería llamarse LA CASA, tiene varios sentidos, lo pienso en varios sentidos, en la formación personal de ir de un lado al otro, de ir de una persona a otra, y que eso obviamente forma, le forma a uno en su carácter y la casa también es el inicio de lo que uno es, la casa como grupo familiar, lo que esta lo que converge todo, para mí es muy importante el lugar, el lugar no como espacio físico sino donde yo encuentro”. El vínculo, entonces aquí encuentro los vínculos iniciales que me permiten ser lo que yo soy ahora”. IMFaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, se muestra la metáfora de la casa como argumento para identificar y sustentar las intenciones que le permitieron a la entrevistada en esta parte de su vida construir su identidad docente, tales como la construcción de su carácter, la casa como el inicio de lo que uno es, donde converge todo, un grupo familiar y el lugar donde se encuentra incluso a sí mismo; la práctica se da entonces en la construcción de esos vínculos iniciales que le permiten ser el docente y la persona que es hoy día.

### **5.1.2. Crono sistema en la Crono topografía 1. Entrevistado 1**

#### **5.1.2.1. Análisis descriptivo**

En este Ciclo uno , se encuentran cinco narrativas dentro del crono sistema de las cuales en 1 de estas narrativas se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa los tres atributos del universo de creencias que corresponden a, intención (i) , argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Familia, en tres de estas narrativas se destaca una tendencia media baja con uno de los atributos del universo de creencias el cual corresponde a argumento (a) en la relación Docente – Institución Educativa y una narrativa en al cual se destaca una tendencia media alta con dos de los atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p), en la relación Docente – Institución Educativa como se puede ver en la siguiente tabla:




Tabla 2

Tendencias Crono sistema. Crono topografía 1. Entrevistado 1

## 1. CICLO PRIMARIA – BACHILLERATO. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces
1CFaip	Alta	1
1CEa	Media Baja	3
1CEap	Media Alta	1
TOTAL		5

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del crono sistema es media baja con tres narrativas que tienen un atributo del universo de creencias, el cual corresponde a, argumento (a) en la relación Docente- Institución Educativa.

**5.1.2.2. Análisis interpretativo**

Al hablar del crono sistema, se encuentra que son muy relevantes los sucesos culturales, sociales e históricos que enmarcan cada acción de la construcción identitaria del docente. En este caso, las narrativas coherentes con los tres atributos del universo de creencias y las narrativas que más se repiten no concuerdan, puesto que, las narrativas que más veces se repiten o con mayor

relevancia en el crono sistema tienen una tendencia media baja, es decir, que solo presentan un atributo del universo de creencias como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas.

### ***5.1.2.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repite***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“entonces uno veía era que se iban por alguna razón no siempre personal no laboral, y lo que ellos comentaban como inconformidad que es mas siempre lo que uno expresa esos aspectos era la forma de enterarnos de las políticas de ese momento”. ICEa. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

Esta narrativa, se presenta como argumento, puesto que es una de las formas de sustentar como en la época se daba algún conocimiento de las políticas públicas y sus cambios a los estudiantes, por parte de los docentes que se iban de las instituciones y la inconformidad de los demás estudiantes.

“incluso yo no recuerdo el rostro del rector, pero si por lo que los docentes manifestaban y algunos estudiantes ya grandes, de once por ejemplo, que socializaban, entonces yo tuve una época por ejemplo que nosotros hicimos en el colegio un paro, porque no teníamos maestros de matemáticas y ellos, pues los de once “no, nosotros tenemos que presentar el ICFES” nos metieron a nosotros y nosotros “si es muy importante tener los maestros” y nos metimos como en el cuento del paro “Pues más bien era como la política educativa llegaba por lo que los docentes expresaban”. ICEa. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

Estas narrativas; son los argumentos que sustentan las movilizaciones sociales de las cuales la entrevistada hizo parte, pero sin intención alguna o acciones directas, puesto que se trataba de defender los ideales de otros, aun sin saber cómo actuar.

A pesar de tener una tendencia media en su mayoría en la relación Docente – Institución Educativa estas no condicionan la construcción identitaria, pues se encuentra una narrativa con

tendencia alta en la relación Docente – Familia, como se ve a modo de ejemplo en la siguiente narrativa.

#### **5.1.2.4. Tendencias narrativas por coherencia con los 3 atributos del universo de creencias**

Las narrativas que presentan coherencia presentando los tres atributos del universo de creencias con una tendencia alta correspondientes a un color en el siguiente orden: argumento (a), de color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Exactamente, entonces y la hora Gaviria, que nos tocaba pararnos, ósea, íbamos a estudiar a las 5 de la mañana que porque para que se amaneciera más temprano no sé, creo que esas fueron cosas como que marcaron porque eso ahora que lo pienso en ese sentido que me estás diciendo generó creatividad, no teníamos luz, bueno de por sí ya no teníamos televisión pues entonces como primos, como grupo nos sentábamos y bueno que hacemos, porque en plena oscuridad pues no nos íbamos a acostar a dormir a las 6 de la tarde, entonces empezamos a generar muchos juegos, muchos juegos, bueno juegos en ese momento si eran bien sanos en verdad, pero nos uníamos” ICFaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, se argumenta un suceso presente en la historia de vida del docente como un momento importante, puesto que genera en la entrevistada la intención de construir soluciones de forma creativa ante las necesidades que el contexto presentaba llevándola a realizar juegos como una forma de práctica.

### **5.1.3. Crono topografía 2. Entrevistado 1**

#### ***Microsistema en la Crono topografía 2. Entrevistado 1***

##### ***5.1.3.1. Análisis descriptivo***

Al hacer el análisis descriptivo del ciclo dos, se muestran siete narrativas dentro del microsistema de las cuales en una de estas se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro




de la narrativa los tres atributos del universo de creencias que corresponden a, intención (i) , argumento (a) y acción (p), y 1 narrativa con tendencia media baja es decir, con 1 de los atributos el universo de creencias, el cual corresponde a, argumento (a); ambas narrativas se presentan en la relación Docente – Familia como se puede observar en la siguiente tabla de tendencias:

*Tabla 3*

*Tendencias Microsistema. Crono topografía 2. Entrevistado 1.*

## 2. CICLO PREGRADO Y POSGRADO. MICROSISTEMA

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
2MFaip	Alta	1
2MFa	Media Baja	1
2MEap	Media Alta	2
2MEa	Media Baja	1
2MEaip	Alta	2
TOTAL		7

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es alta con dos narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

### ***5.1.3.2. Análisis interpretativo***

En la Crono topografía 2 (ciclo pregrado y posgrado) el entrevistado 1 a partir de sus narrativas, muestra una mayor influencia de la institución educativa en la construcción identitaria del docente dentro del microsistema; en este caso las narrativas que más veces se repiten, coinciden con la tendencia más alta, acorde a su experiencia, como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

### ***5.1.3.3. Tendencias narrativas por coherencia con los atributos del universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Si, yo tuve como tres, el del caso de no quiero ser como este maestro. Y otros que son excesivamente buenos, entre ellos el profe Gregorio Villalba, que es un químico de la pedagógica, nos dio unas clases en la distrital, organiza 2 me dio a mí, muy bueno como profesor de química era excelente, muy chistoso pero entonces sus chistes eran un poco machistas, entonces eso hacía que la gente como que “hay no”, pero en su saber era muy bueno” 2MEaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

La intención dentro de esta narrativa, se encuentra en las sensaciones o percepciones que la entrevistada tiene de sus docentes y como esto, impacta su forma de identidad docente teniendo en cuenta la importancia de tener suficiente conocimiento de su saber, pero también tener un rol práctico.

“su desempeño como maestro, es decir, lo que enseñaba dentro de las practicas que eran asignaturas prácticas, eso llamaba más la atención, era muy, sabía mucho, entonces eso le imprime a uno la seguridad de que estoy con una persona que aunque yo me equivoque, me lleva por el camino más o menos que debo realizar, entonces estaba muy pendiente de que uno realizara los procesos, así fueran escritos, después prácticos, “que aprendiste”, era una situación bastante diferente a, un profesor que no preparaba laboratorio, estaba asustado igual que nosotros y entonces como que no progresaba ninguna idea”. 2MEaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, se evidencia como argumento el ejercicio práctico de uno de los docentes que se convierte en uno de los ejemplos a seguir para la entrevistada, teniendo como intención la sabiduría que genera seguridad para los estudiantes y le hace sentir que va por el camino correcto en su pedagogía, para de esta forma ejercer su práctica profesional y entendiendo también por parte de otro docente lo que no se debe hacer, pues si no se tiene preparada una clase, se puede transmitir miedo a los estudiantes.

Así sin desdibujar por supuesto, aunque a menor escala, se presenta dentro del microsistema una narrativa con una tendencia alta en coherencia con el universo de creencias, puesto que presenta los tres atributos mostrando el aporte del sistema familiar en la construcción identitaria como se puede ver en la siguiente narrativa:

#### ***5.1.3.4. Tendencias narrativas por coherencia con los atributos del universo de creencias en la relación Docente-Familia***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Yo vine a Bogotá a vivir, y entonces me tocó vivir con mi papá y mi papá, entonces cuando yo llegué a vivir con él, se fue de la casa y me dejó con una madrastra, con una de las madrastras; entonces él aunque viaja por

nosotros, pues no estaba, entonces yo le dije “yo vengo a estudiar, mi idea es venir a estudiar” porque estuve seis meses en, estudiando en el SENA, entonces él me dijo, bueno entonces preséntese en la universidad, yo me presente a la distrital, fue la única carrera, la única elección que hice en toda mi vida, fue esa. Estudié Licenciatura en química”. 2MFaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, la llegada a vivir a Bogotá es un argumento que permite identificar la intención central de habitar en esta ciudad, pues enfatiza en que el entrevistado vino a estudiar en la universidad, logrando que su padre la apoyara para entrar a estudiar a licenciatura en química, empezando su práctica docente.

#### **5.1.4. Crono sistema en la Crono topografía 2. Entrevistado 1**

##### **5.1.4.1. Análisis Descriptivo**




Dentro del crono sistema se muestran 11 narrativas, todas enmarcadas en la relación Docente Institución Educativa. De estas narrativas en uno se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa los tres atributos del universo de creencias que corresponden a intención (i), argumento (a) y acción (p), se muestran cuatro narrativas con una tendencia media alta, es decir, con dos de los atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p); dos narrativas con una tendencia media alta con dos de los atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) e intención (i), tres narrativas con una tendencia media baja con un atributo del universo de creencias, el cual corresponde a, argumento (a) y 1 narrativa con una tendencia media baja con un atributo del universo de creencias, el cual corresponde a, acción (a). Estos e puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 4

Tendencias Crono sistema. Crono topografía 2. Entrevistado 1.

## 2. CICLO PREGRADO Y POSGRADO. CRONOSISTEMA

CRONOSISTEM	TENDE	#
A (C)	NCIA	de veces
2CEaip	Alta	1
2CEap	Media	4
	Alta	
2CEai	Media	2
	Alta	
2CEa	Media	3
	Baja	
2CEp	Media	1
	Baja	
TOTAL		11

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del crono sistema es media alta con cuatro narrativas que tienen dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción

(p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

#### ***5.1.4.2. Análisis interpretativo***

Al hablar del crono sistema, dentro de este se muestra una fuerte tendencia hacia la importancia de la relación Docente – Institución Educativa, enmarcada en los sucesos históricos que aportan a la construcción identitaria del docente; en este caso al hablar de las narrativas que más se repiten, se presenta una tendencia media alta, es decir, que contiene dos atributos del universo de creencias como se muestra en las siguientes narrativas:

#### ***5.1.4.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Era un colegio público, bueno allá había que ingresar por mérito académico entonces hacían examen, entonces en esa época los colegios públicos se daban el lujo de hacer examen para ingresar” 2CEap. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, se habla del argumento sobre su ingreso al colegio, puesto que se trataba más de un mérito que de un negocio, empezando su proceso de aprendizaje dentro del sistema educativo.

“El 2005, entonces ya se estaban hablando de las reformas de la educación superior”. 2CEap. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

El argumento dentro de esta narrativa, se encuentra en que la reforma en educación superior, presente en la vida del entrevistado, le invitó a movilizar su práctica docente y transforma el sistema educativo, trayendo consigo nuevas formas de enseñar.

“Inicialmente cuando yo empecé la maestría virtual, yo ya era tutora virtual, a nivel de educación secundaria, pero era tutora virtual, y cuando entré a estudiar la maestría comprendí muchas de las dificultades que los estudiantes plantean, planteaban, pero pues como que mi rol no me permitía identificar bien, correctamente, muchas de las dificultades que se le presentan incluso los maestrantes, y se me hace más clara la ruta de explicación”. 2CEap. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa se puede entender, la importancia de haber vivido la experiencia de ser tutora virtual, al momento de empezar su maestría, pues esto le permite tener una comprensión más amplia y argumentativa de la educación a distancia.

“cuando yo entré hacer la maestría, el ministerio estaba precisamente en la búsqueda de cualificación de los docentes del Estado. Hubo cómo unos convenios que se hicieron en el ministerio con la UNAD y con la Uniminuto después, que ya se están eliminando porque el tecnológico pues tiene un nivel en México, de una muy buena universidad y ahora quiere hacer aquí convenios, aquí es como con los Andes y bueno, otro tipo de universidades, pero, inicialmente fue un convenio con el ministerio y entonces esa política permitió que yo pudiera como engancharme en el proceso, en el 2009... Si, la idea es involucrar como a todos los actores del sector educativo en este cuento, pero pienso que hay que cambiar muchísimos aspectos de la concepción del docente antes de que eso se dé” 2CEap. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

Se argumenta dentro de esta narrativa, cómo a partir de la cualificación docente por parte del Ministerio de Educación y la construcción de convenios educativos, le permitieron al docente entrevistado, vincularse con el proceso y así tener claridades sobre la necesidad de impulsar la implementación de nuevos modelos universitarios: es decir, con planes curriculares actualizados y metodologías de enseñanza-aprendizaje sometidas a revisiones y modificaciones continuas, en el que el papel del docente, debe afrontar cambios muy significativos en su accionar, como por ejemplo; de algunos aspectos en el ejercicio profesional como docente y su relación con los estudiantes.

En el crono sistema teniendo en cuenta que las narrativas coherentes no coinciden con las que más se repiten, se encuentra una narrativa con una tendencia alta en coherencia con el universo de creencias, puesto que presenta los tres atributos mostrando el aporte del sistema familiar en la construcción identitaria del docente, como se puede ver en la siguiente narrativa:

#### ***5.1.4.4. Tendencias narrativas por coherencia con los 3 atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Hoy para los estudiantes El culminar el bachillerato o entrar a un proceso universitario, no garantiza una posición social o un estatus como en ese momento yo lo consideraba, porque las opciones en el mundo actual son bastante amplias” 2CEaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

La intención dentro de esta narrativa, está plasmada en el hecho de que fue una de las ideas fundantes de su accionar diario y hoy en día ha cambiado, al reconocer que no por el hecho de haber estudiado, va a tener una vida mejor o una mejor posición social, puesto que hoy en día se pueden lograr grandes éxitos incluso sin haber pasado por una institución educativa, pero validando algunas experiencias empíricas y de emprendimiento.

#### **5.1.5. Crono topografía 3. Entrevistado 1**

##### ***Universo de creencias en la crono topografía 3. Entrevistado 1***

##### ***5.1.5.1. Análisis descriptivo***

En torno al universo de creencias en la profesionalización, se encuentran 54 narrativas de las cuales 30 presentan una tendencia alta, es decir, que corresponden a los tres atributos del universo de creencias, los cuales son, argumento (a), intención (i) y acción (p); 20 de estas narrativas muestran una tendencia media alta con dos atributos del universo de creencias, los cuales

corresponden a, argumento (a) y acción (p); dos de las narrativas muestran una tendencia media alta, es decir, se presentan dos de los atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y las dos narrativas restantes, muestran una tendencia media alta con dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, intención (i) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:

*Tabla 5*

*Tendencias Universo de creencias. Crono topografía 3. Entrevistado 1.*

### 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. UNIVERSO DE CREENCIAS

UNIVERSO DE CREENCIAS	TENDENCIA	# de veces
3aip	Alta	30
3ap	Media Alta	20
3ai	Media Alta	2
3ip	Media Alta	2
TOTAL		54

 Mayor Tendencia

La tendencia que más se repite del universo de creencias en el quehacer del docente es alta con 30 narrativas que tienen 3 atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p). (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

### ***5.1.5.2. Análisis interpretativo***

En la crono topografía tres (Ciclo desempeño profesional), a partir de las narrativas presentes al hablar del ejercicio, metodologías, estrategias y técnicas pedagógicas construidas a partir del universo de creencias que han aportado a la construcción identitaria en el transcurso de la vida, se encuentra que este ciclo, es el de mayor influencia en la construcción identitaria del docente, mostrando una tendencia alta a la adaptación y flexibilidad al cambio en la entrevistada uno, como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas, que en este caso coinciden entre las narrativas que más veces se repiten y las narrativas que presentan mayor coherencia puesto que contienen los tres atributos del universo de creencias:

### ***5.1.5.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y coherencia con los 3 atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Ser maestro es enseñar, si? Pero no implica solo impartir unos conocimientos o poner en tela de juicio unos conocimientos, sino que implica una relación con el otro, si uno realmente no tiene esa empatía o por lo menos considera el otro en su ser como lo que es, pues no puede, no puede hacer ese proceso de enseñar”. 3aip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa, el argumento es una pregunta que lleva a cuestionar si ser maestro es enseñar, con la intención de generar una claridad en la importancia de que más que enseñar, se trata de construir una relación con el otro para generar acciones que permitan un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje en doble vía en la relación docente-estudiante.

“un ejemplo: muchas veces un ejemplo de vida, y también una persona que aunque está en su condición, en sus mismas condiciones laborales, personales, etc., ha encontrado un camino que le permite ser docente a otro nivel,

y creo que eso es lo que muchos de los estudiantes, en este caso de la maestría, buscan; ver en una persona que ejerce su rol como docente también, pero que puede superar esos niveles educativos” 3aip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrita se muestra, una comprensión sobre lo que es el rol docente, y lo que desde la perspectiva de la entrevistada, el estudiante de maestría espera encontrar, puesto que un docente debe ser entonces una persona íntegra e integral que puede traspasar los límites del aula de clase y poner en práctica su conocimiento en la vida diaria.

“Me parece que uno debe ser, dicen otros recursivos, pero además de la recursividad de saber cómo manejar las cosas que tengo, es saber qué hacer cuando no hay que es diferente porque para mí el recursivo es el que maneja los recursos bien, los que tiene, pero el creativo es el que cuando no los tiene, entonces lleva eso a otro nivel para que realmente sus dinámicas sigan funcionando así no tengan algunos elementos” 3aip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esa narrativa, se encuentra la relación de una de las narrativas en la crono topografía donde se planteaba la importancia de la creatividad para resolver problemas, pero aplicado ya directamente a su ejercicio profesional, puesto que argumenta el valor de la recursividad pero con la intención de complementarle con creatividad para construir soluciones, aun cuando no se tengan las herramientas suficientes. En una de las clases que las tutorías dirigidas por la entrevistada, se plantea que:

“Estuvimos hablando de situaciones de drogadicción con los estudiantes y como eso nos afectaba a nosotros como docentes, hasta donde llegar, porque uno de los maestrantes manifestaba la impotencia en su quehacer, entonces empezar a comentar desde que punto lo he tomado, o desde cómo he tratado de involucrarme sin llegar a sentimentalismos porque es muy fácil ser muy emocional con esa situación de un muchacho muy joven llevado en la droga, entonces la experiencia que yo tengo con respecto al manejo del mismo tipo de población, circunstancias similares, le dio como el respiro a la estudiante, aunque ella encontró su propia ruta de manejo del

proceso, por lo menos en ese momento, sintió como un descanso con respecto a debo actuar, puedo actuar y debo buscar es como hacerlo” 3aip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa se muestra como argumento una de las múltiples temáticas que se presentan ante un docente con el propio ejemplo de la experiencia del docente, con la intención de que los estudiantes de maestría y actuales docentes, puedan generar un consenso entre sus acciones y las acciones del ejemplo y se den la oportunidad de generar nuevas acciones que le permitan abordar dicho tema, pero siempre teniendo en cuenta la importancia de la construcción de límites en los vínculos, sin romper la empatía.

“Yo creo que todas las profesiones deben tener una rigurosidad particular, el ingeniero seguramente tendrá un rigurosidad en sus cálculos, el arquitecto más porque en riesgo las vidas de otras personas, pero más que la rigurosidad en cuanto a la profesión cuando uno es docente de formadores es la conciencia de la rigurosidad en el otro”. 3aip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa se evidencia que en el rol del formador de docentes, al igual que en cualquier otra profesión se debe ser riguroso con cada acción y proceso que lleve a cabo, con la intención de promover e introducir en la conciencia de quien se está formando como docente dicha rigurosidad en su quehacer.

Estas narrativas, entre otras, constituyen el universo de creencias que configuran el ejercicio profesional o quehacer de los docentes; son reflexiones que permiten entender la forma en que los docentes comprenden su realidad.

### **5.1.6. Microsistema en la Crono topografía 3. Entrevistado 1**

#### **5.1.6.1. Análisis descriptivo**

En este microsistema se encuentran 10 narrativas de las cuales, en una se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que

corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia; dos narrativas con una tendencia media baja, es decir, se incluye un atributo del universo de creencias que corresponde a argumento (a) en la relación Docente -- Familia; una narrativa con una tendencia media alta, es decir, se incluyen dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) e intención (i); una narrativa con una tendencia media alta, es decir, se incluyen dos atributos del universo de creencias que corresponden a intención (i) y acción (p) y una narrativa con una tendencia media alta, es decir, se incluyen dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Familia.

Las cuatro narrativas siguientes se encuentran en la relación Docente – Institución Educativa de las cuales, en dos, se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa los tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) y dos narrativas con una tendencia media alta, es decir, se incluyen dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p), como se puede ver en la siguiente tabla:




*Tabla 6*

*Tendencias Microsistema. Crono topografía 3. Entrevistado 1.*

### 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
3MFap	Media Alta	1
3MFip	Media Alta	1

3MFia	Media Alta	1
3MFa	Media Baja	2
3MFaip	Alta	1
3MEaip	Alta	2
3MEap	Media Alta	2
TOTAL		10

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es alta con dos narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

#### ***5.1.6.2. Análisis interpretativo***

En el ciclo de profesionalización o desempeño profesional, se presentan en el microsistema la mayoría de las narrativas en la relación Docente – Familia, pero las que más se repiten se encuentran en la relación Docente - Institución Educativa con una tendencia alta que configuran la construcción del sistema identitario del docente en su cotidianidad como se puede ver a modo de ejemplo en las

siguientes narrativas; en este caso coinciden las narrativas con mayor número de veces y las narrativas que presentan mayor coherencia con el universo de creencias, teniendo los tres atributos, pero se encuentra otra narrativa con coherencia en la relación docente-familia.

**5.1.6.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los 3 atributos del universo de creencias**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“las necesidades afectivas de una persona, de un infante, no son las mismas que una persona que está a su nivel post-gradual, pero eso no quiere decir que no existan algunas necesidades que uno como maestro puede llegar emocionalmente a ubicar, y aunque no las va a consolar ni las va a suplir, si puede por lo menos darle un sosiego a muchas personas, en muchos aspectos, encuentran en uno como docente sobre todo a nivel post-gradual...”

“Hay muchas cosas que generan conexión, porque entienden las problemáticas, incluso ayuda a ver perspectivas, sin llegar a ser un poco, en ocasiones pedante, porque una persona que nunca ha estado dentro del aula y a veces da ese tipo de consejos, no son relevantes precisamente porque siente uno que le falta la experticia para eso”.

3MEaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa se tiene en cuenta que es necesario generar una conexión empática con el estudiante a nivel pos-gradual, con la intención de dar un sosiego o apoyo al estudiante, puesto que se pueden presentar dificultades emocionales o afectivas que, al momento de ser docente o estudiante, se pueden estar viviendo y que a partir de las acciones realizadas en dicha relación se pueden ver mitigadas.

Y en la relación Docente-Familia se encuentra la siguiente narrativa:

“Yo trato de distribuir los tiempos, no es fácil, pero trato es de distribuir los tiempos y trato de involucrarlos dentro de las actividades”. 3MFaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa al hablar de la relación de la familia con el trabajo, se encuentran acciones que permiten involucrar a la familia, cuando su quehacer trasciende y llega a casa con la intención de no generar mayores problemáticas.

### **5.1.7. Crono sistema en la Crono topografía 3. Entrevistado 1**

#### **5.1.7.1. Análisis descriptivo**

En el crono sistema se encuentran seis narrativas de las cuales en una se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias, que corresponden a argumento (a) y acción (p); una narrativa en la cual se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias, que corresponden a argumento (a) e intención (i); dos narrativas en las cuales se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias, que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) y una narrativa en la cual se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias, que corresponden a intención (i) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:




*Tabla 7*

*Tendencias Crono sistema. Crono topografía 3. Entrevistado 1.*

### **3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. CRONOSISTEMA.**

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces
3Cap	Media Alta	1

3CEai	Media Alta	1
3CEaip	Alta	1
3CEap	Media Alta	2
3CEip	Media Alta	1
TOTAL		6

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es alta con dos narrativas que tienen dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

#### **5.1.7.2. Análisis interpretativo**

En el crono sistema se muestra una marcada relevancia de la relación Docente – Institución Educativa en la configuración del sistema identitario del docente, aunque en este caso las narrativas coherentes no coinciden con las que más se repiten, y las que más se repiten se presentan en la relación Docente – Institución Educativa y se encuentra una narrativa con una tendencia alta en coherencia con el universo de creencias, puesto que presenta los tres atributos, mostrando el aporte del sistema familiar en la construcción identitaria del docente como se puede ver en las siguientes narrativas:

### 5.1.7.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Es que hemos entrado en una moda, entonces a nivel del conocimiento de las tecnologías. Las instituciones educativas incluyeron esos procesos dentro de sus programas, pero realmente no nos hemos pausado para hacer una planeación sería con respecto a que queremos de sus procesos y como implementarlos dentro de las instituciones, entonces cada quien hace una implementación un poco forzada para estar dentro del cuento de la tecnologización de las instituciones, pero con unos fines no tan claros, y cuando eso no se tiene claro pues realmente los procesos terminan siendo inicialmente pues muy complicados”. 3CEap. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa se argumenta que las instituciones educativas han construido parámetros o exigencias investigativas, pero que esto se ha convertido más en un requisito que en un proceso educativo encaminado hacia el placer y bienestar de conocer, a causa de las dificultades administrativas y organizacionales de las mismas instituciones.

“Colombia si se sintoniza con respecto a las tendencias mundiales, pero lo hace de una manera arcaica, entonces aquí por ejemplo tenemos un doctorado que dura cinco años, que cuesta una cantidad de plata, que tiene que uno asistir todas las veces”. 3CEap. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa se cuestionan las acciones doctorales estructurales de Colombia en comparación con otros países, puesto que en Colombia parece ser un negocio más y se le da mayor relevancia al tiempo, por encima de los procesos investigativos e interventivos que se lleven a cabo.

Al hablar de la coherencia con el universo de creencias se encuentra la siguiente narrativa:

“Yo pienso que si marcó mucho en cuanto a mi discurso con mis estudiantes actuales, entonces siempre es el defender lo público, en la importancia que tiene el rol que desempeñamos en lo público, y como son maestrantes

de instituciones públicas, qué relevancia tiene eso en cuanto a la sociedad en sí que se está moviendo, es diferente ser docente del privado a ser docente del público, e incluso yo he llegado a cuestionar a mis maestrantes en las diferencias que ellos mismos tienen o han presentado, cuando fueron docentes de lo privado que cuando fueron docentes del público”. 3CEaip. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

En esta narrativa se plantea cómo la experiencia de haber estado en instituciones públicas ha marcado el discurso docente, puesto que, así como es diferente estudiar en una entidad pública y en una privada, así mismo, se diferencia la docencia en estos contextos por la influencia de los cambios sociales en el sistema y las instituciones educativas. Finalmente se puede apreciar que, en la Cronotopografía del entrevistado 1, se muestra en el microsistema una tendencia media por la influencia de las relaciones con la familia y en el cronosistema, puntúan de forma relevante la relación Docente - Institución educativa al momento de construir sus argumentos e intenciones prácticas.

#### ***5.1.7.4. Tendencias emergentes entrevistado 1***

Se encuentran 21 narrativas emergentes en el entrevistado 1, las cuales se presentan en las diferentes cronotopografías que corresponden a tres momentos del ciclo de vida, la cronotopografía uno, es el ciclo uno, primaria y bachillerato, la cronotopografía dos, es el ciclo dos, pregrado y posgrado y la cronotopografía tres, es el ciclo tres, desempeño profesional. En la cronotopografía uno, emergen dos narrativas, en la cronotopografía dos, emergen cinco narrativas y en la cronotopografía tres emergen 14 narrativas como se puede ver en la siguiente gráfica:

<b>Entrevistado 1.</b>		
<b>Cronotopografía 1 (primaria – bachillerato)</b>	<b>Cronotopografía 2 (pregrado – posgrado)</b>	<b>Cronotopografía 3 (desempeño profesional)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés de enseñar desde pequeña.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influencia de amigos.</li> <li>- Trabajo en grupo.</li> <li>- Estatus del maestro.</li> <li>- Aspectos culturales.</li> <li>- Rasgos adquiridos de otro docente.</li> <li>- La experiencia de haber tomado clases a distancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persona en familia decisoria.</li> <li>- Experiencia profesional similar para ser asertivo en su rol.</li> <li>- Construcción de límites en los vínculos sin llegar al desinterés.</li> <li>- Su ejercicio profesional en relación con lo enseñado por su cuidador.</li> <li>- Creatividad y recursividad.</li> <li>- Trabajo cooperativo entre iguales.</li> <li>- Aspectos emocionales.</li> <li>- Manejo de emociones</li> <li>- Construcción de empatía.</li> <li>- Sentido de lo que se enseña.</li> <li>- Confianza en uno mismo.</li> <li>- Toma de decisiones.</li> <li>- Disposición al cambio.</li> <li>- Principio Hologramático.</li> </ul>

*Figura 1. Grafica Emergentes entrevistado 1*

En este orden, reconociendo la complejidad existente en la construcción identitaria a partir del ciclo de vida, se identifican algunos atributos que han aportado elementos substanciales personales; a modo de emergentes, y que a su vez, permiten comprender mejor, el universo de creencias del entrevistado, entre los cuales se encuentran:

La importancia de la familia no biológica como personas decisorias en su construcción, experiencia profesional y académica que permita una mejor comprensión de su rol, construcción de límites en los vínculos, sin llegar al desinterés; el ejercicio profesional basado en las acciones del cuidador, el interés de enseñar siempre como característica propia y no solo aprendida, junto con la capacidad de trabajar en grupo, creatividad y recursividad, el interés de tener un mejor estatus social; el reconocimiento y manejo de las emociones en su profesión y vida personal; estar informado de los cambios sociales y tener presentes los cambios culturales en cada contexto y generación; estando

dispuesto a asumir dichos cambios como agentes de transformación social carisma y empatía, confianza en sí mismo y la comprensión de la realidad desde la toma de decisiones, partiendo de una Ética compleja que permite entender el mundo de forma dialógica y desordenada y por último; entender que cada acción e interacción responde en un orden hologramático. A modo de ejemplo se muestran las siguientes narrativas:

Crono topografía 1: *“dice mi madrina que cuando yo era chiquitica sentaba a los muñecos y les decía: “quietos, siéntense”, entonces repetía comportamientos que seguramente veía en la escuela”*. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1). Aquí, se aprecia, un sentido vocacional, configurado micro-sistémicamente a través de la relación familia – docente, fortaleciéndose el interés de ser educadora, desde su infancia. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1).

Crono topografía 2: *“Había un compañero Edgar Anye, que pues él tenía posibilidades y estaba dado también, no tanto a el mismo, sino a ofrecer las herramientas que tiene a su alrededor, además la mama de él era profesora, entonces el ofrecía, no pues ahí está mi casa, mi mama le puede explicar, venga yo miro a ver si le prestó las hojas, es decir, más de facilitar que el otro compañero pudiera hacer”*. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1). Es importante reconocer, en la construcción identitaria del maestro, aquellos pares o iguales, que marcaron su historia, convirtiéndose en personas significativas para decidir ser maestros y asumir rasgos particulares, para la construcción de su propio rol, en este caso la solidaridad.

*“Se me hace más claro el poder darles un consejo con respecto al manejo de tiempos, trabajo autónomo, proceso de inducción se me facilita porque comprendo cómo cuales son las principales unidades que debo mostrar para que el estudiante realmente desarrolle una habilidad con respecto al trabajo a distancia”*. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1). La narrativa, deja

apreciar, la importancia de haber tenido experiencia en formación a distancia, en su propio proceso formativo, lo cual le brinda desde la experiencia y no desde la teoría o el deber ser, herramientas pertinentes y saber, contextualizado, para formar en este mismo modelo. Sería entonces, interesante, explorar cuáles de dichas prácticas, son adecuadas a las necesidades de los maestros que está formando el docente, para no incurrir en metodologías desactualizadas, bajo el principio de vida, que establece, que aquello que le fue útil al docente, actúa de la misma manera para sus estudiantes.

Crono topografía 3: *“Si, porque la decisión puede ser cualquiera pero lo importante es los que viene detrás de la decisión, el asumir lo que supone tomar esa decisión, para mi es fundamental que si yo tome la decisión de engañarte no sé, cuando vengas a pedirme cuentas de ese engaño yo asuma mi responsabilidad al respeto y eso ha sido con mis estudiantes “mijo porque no vino a clase, no quise, perfecto, pero cuando venga la situación por la cual se le castigue o lo que sea, por no entrar a clase, usted la asuma”*. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1). Se observa, una comprensión desde la complejidad, que da cuenta de la ecología de las acciones del maestro, en donde se hace una reflexión más allá de lo inmediato, reflexionado sobre las implicaciones de sus actos, sobre sí y los otros, trascendiéndose de esta manera a la configuración de la toma de decisiones desde una ética compleja.

*“No ha encajado porque hablamos de la necesidad, yo siempre he visto como la necesidad que se presenta en el momento, me parece que, si nos vamos a dar por vencidos de “no ya hicimos escuela” pues no tiene sentido entonces trabajar”*. (Ver anexo 1. Matriz codificación entrevistado 1). Afirmaciones como estas, desvelan como factor identitario, un reto constante en el maestro, por asumirse como observador, transformador de realidades cambiantes y actor decisivo como formador

de formadores, al asumirse con una alta disposición al cambio, elemento central de la comprensión sistémica, al darle sentido al ser humano, como dinámico, cambiante, entre otros.

## **5.2. Entrevistado 2**

### **5.2.1. Crono topografía 1. Entrevistado 2**

#### ***Microsistema en la crono topografía 1. Entrevistado 2***

##### ***5.2.1.1. Análisis descriptivo***

Dentro del microsistema se encuentran 25 narrativas de las cuales en dos se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a intención (i) y acción (p) en la relación Docente - Familia; dos narrativas con una tendencia media baja, es decir, se incluye dentro de las narrativas un atributo del universo de creencias que corresponde a argumento (a) en la relación Docente – Familia; una narrativa con una tendencia media baja, es decir, se incluye dentro de la narrativa un atributo del universo de creencias que corresponde a argumento (a) en la relación Docente – Familia; dos narrativas con una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Familia; cuatro narrativas con una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributo del universo de creencias que corresponde a argumento (a) e intención (i) en la relación Docente – Familia y dos narrativas con una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributo del universo de creencias que corresponde a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia.

Las demás narrativas corresponden a la relación Docente – Institución Educativa dentro del microsistema, de las cuales en seis se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y

acción (p); dos narrativas en las que se destaca una tendencia media baja, es decir, se incluyen dentro de las narrativas un atributo del universo de creencias que corresponde a acción (p); cuatro narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) y dos narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponde a intención (i) y acción (p), como se puede ver en la siguiente tabla:




*Tabla 8*

*Tendencias Microsistema. Crono topografía 1. Entrevistado 2.*

1. CICLO PRIMARIA – BACHILLERATO. MICROSISTEMA

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
1MFip	Media Alta	2
1MFa	Media Baja	2
1MFp	Media Baja	1
1MFap	Media Alta	2
1MFai	Media Alta	4
1MFaip	Alta	2
1MEaip	Alta	6

1MEp	Media Baja	2
1MEap	Media Alta	4
1MEip	Media Alta	2
TOTAL		25

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es alta con seis narrativas, que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

#### ***5.2.1.2. Análisis interpretativo por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa***

En el entrevistado 2, en la crono topografía 1, (ciclo primaria y bachillerato) se evidencia en el microsistema que coinciden el número de veces y la coherencia de las narrativas con el universo de creencias en la relación Docente – Institución educativa, siendo está muy importante en el momento de construir la identidad como docente mostrando una tendencia alta como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

***Tendencias narrativas:***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“cuando yo entré al colegio entré a primero de primaria aprendí con las características cartillas de lectura y de escritura que me gustaban mucho por los dibujos”. 1MEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, la práctica tiene que ver con el aprender a leer y la importancia que esto trae para poder seguir estudiando y en su vida profesional, lo cual se relaciona con la siguiente narrativa:

“Yo pensaba que era la única manera de ser diferente y por alguna extraña razón Yo pensaba que solamente leyendo y haciendo esas cosas podría ser diferente” 1MEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

La lectura es entonces, una forma de ser lo que se quería ser, sin entrar en estereotipos o representaciones sociales.

“en el pedagógico aprendí que sí Qué es ser maestro era jugar con la gente era jugar con los niños era jugar con los niños de Down que Me encantan y era ser maestro, era más jugar, porque los que hacían como la practica más en serio así eran los profesores de la pedagógica los estudiantes de la pedagógica. 1MEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, a partir de estas acciones de voluntariado que hacían desde la escuela se encuentran características como el por qué no le gusta hacer clase en una condición que signifique o simbolice tener el poder y el gusto por enseñar.

“yo creo que nunca distinguí el mundo es ser docente o de no ser porque siempre estuve en el mundo de ser docente”. 1MEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

Dentro de esta narrativa, la intención se da con componentes históricos y contextuales que le llevan a creer que siempre ha ejercido su labor docente y así es como se ha construido su desempeño actual o su identidad docente.

Y en la relación Docente – Familia se muestra una fuerte influencia del aprendizaje, acorde con su rol docente como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

### ***5.2.1.3. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Familia***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“hacía cosas muy chéveres los libros de él me gustaban más porque los libros de mis hermanos no me gustaban eran complicados, pero en los libros de él me gustan más, porque eran mucho más de la parte de familia. Yo me acuerdo que esos libros de familia sí me los leía porque hablaba del eso contrato social y de ese tipo de cosas qué hablaban más de eso sí me gustaba más leer los libros de él”. IMFaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, se muestra cómo a partir del interés por la lectura teniendo como ejemplo a uno de sus hermanos, el cual tenía un enfoque social y eso influyó en la comprensión y forma de abordar al realidad, una práctica que potencia su interés por la lectura al momento de escoger la docencia.

“estuve en una familia machista, donde mi madre era machista, mi padre era machista, mis tres hermanos machistas, para ir a que otro, también vuelva a hacer lo mismo, me case con un tipo machista ósea no lo iba hacer, me negué al destino que me tenían, negada ósea yo decía no eso no lo voy hacer, así que a escondidas estudie, a escondidas porque mi esposo de ese entonces no me dejaba estudiar, entonces yo me iba a estudiar, termine el bachillerato, en la nocturna, fue muy curioso estudie mientras él estaba en la universidad, yo iba a el bachillerato en la nocturna, dos, tres veces que me pilló fue fatal pero él ya sabía que estaba, estaba estudiando, pero en el día, había logrado que me recibieran en una Institución que se llamaba algo así como Isis, como algo así que era de sistemas porque me encantaban los

computadores, me fascinaban los computadores entonces yo, ya estudiaba una Tecnología" IMFaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, el argumento de la familia machista lo cual le permite tomar un camino con la intención de no repetir lo mismo, y generar nuevas propuestas en su vida que le ayuden a hacer realidad sus sueños, utilizando su tiempo como un recurso para poder cumplir con sus obligaciones maritales, familiares e intelectuales.

## 5.2.2. Crono sistema en la crono topografía 1. Entrevistado 2

### 5.2.2.1. Análisis descriptivo

En el crono sistema de la crono topografía 1 se encuentran cuatro narrativas de las cuales, en una se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Familia; dos narrativas con una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia y una narrativa con una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución educativa como se puede ver en la siguiente tabla:




*Tabla 9*

*Tendencias Crono sistema. Crono topografía 1. Entrevistado 2.*

### 1. CICLO PRIMARIA – BACHILLERATO. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces

1CFap	Media Alta	1
1CFaip	Alta	2
1CEaip	Alta	1
TOTAL		4

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es alta con dos narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

#### **5.2.2.2. Análisis interpretativo**

En la crono topografía 1 dentro del crono sistema, se muestra una tendencia alta que coincide con las narrativas que más veces se repiten en la importancia de la relación docente- familia en relación con los sucesos históricos al momento de construir el sistema identitario, como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

#### **5.2.2.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Familia**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Yo creo que ahí empezó mi gusto por la educación, tenía creo que tal vez 9 o 10 años”. 1CFaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

Relacionando esto, con una de las creencias fundamentales de la casa, y es que la madre le enseñaba a sus hijos a leer y a escribir en casa, de tal forma que cuando entra al colegio, entra a primaria y los docentes siempre esperaban o mejor de sus familiares; en este orden esta narrativa se relaciona con la siguiente, que plantea otra de las creencias que aportaron a ser docente:

“mis papás son de los papás muy antiguos; mis padres fueron ya murieron; que veían que los ingenieros y demás eran los hombres pero que las mujeres eran profesoras o enfermeras más o menos ese era el pensamiento.”  
1CFaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, se observa una intención al comprender que siempre se esperaba el ser profesional, que su función estuviese centrada en la docencia, siendo una creencia familiar y que corresponde a la época. Y en la relación docente-institución educativa, también se muestra una tendencia alta en coherencia con los tres atributos del universo de creencias, lo cual le da un valor importante a esta narrativa en la construcción identitaria, como se puede ver en la siguiente narrativa:

#### ***5.2.2.4. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así, al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“siempre desde el bachillerato desde la primaria estuve pensando en que mi formación iba a ser de profesora”.  
1CEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

Esta narrativa, da a entender que el ser docente no es un azar, es una característica e interés que siempre ha acompañado a la entrevistada y que le permitió encaminar su vida hacia el ejercicio profesional de la docencia.

### **5.2.3. Crono topografía 2. Entrevistado 2**

#### ***Microsistema en la crono topografía 2. Entrevistado 2***

##### ***5.2.3.1. Análisis descriptivo***




En el microsistema se encuentran 12 narrativas de las cuales en dos se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento /a) y acción (p) en la relación Docente - Familia; una narrativa en la que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia; En la relación Docente – Institución Educativa se encuentran dos narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) e intención (i); tres narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) y cuatro narrativas en las que se destaca una tendencia alta; es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:

#### *Tabla 10*

#### *Tendencias Microsistema. Crono topografía 2. Entrevistado 2.*

## **2. CICLO PREGRADO – POSGRADO. MICROSISTEMA.**

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
2MFap	Media Alta	2
2MFaip	Alta	1
2MEai	Media Alta	2
2MEap	Media Alta	3
2MEaip	Alta	4
TOTAL		12

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es alta, con cuatro narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

### 5.2.3.2. Análisis interpretativo

En la crono topografía 2 (Ciclo pregrado – posgrado) se muestra una mayor tendencia en el microsistema a las relaciones con la institución educativa de forma coherente con los tres atributos del universo de creencias que constituyen la construcción identitaria del docente, coincidiendo, en

este caso, con las narrativas que más veces se repiten por su tendencia, como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

**5.2.3.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

Uno de los primeros trabajos: “no me acuerdo de cuantas tesis digitaba de que cosas digitaba pero para mí eso era espectacular porque estaba aprendiendo de otras cosas ahí mientras estaba trabajando”. 2MEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa se plantea que en relación con este primer trabajo como digitadora de tesis, se encontró un mayor gusto hacia la docencia y el proceso de enseñar-aprender.

“Capra... no era que estudiáramos la complejidad, no podemos estudiar la complejidad era que nosotros descubríamos que vivíamos la complejidad y que cuando descubríamos que vivíamos en la complejidad ahí la comprendíamos y se convertía en que yo establezco las redes y las conexiones y tejo dentro de la vida entonces soy yo quien estoy dentro de la complejidad no es un texto que yo me aprendo”. 2MEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

“Boff, porque Boff me enseñó algo muy importante las relaciones del ser humano desde la persona, con cada uno de todo lo que existe, de todo lo que existe, entonces tu veas el árbol como si fuera el árbol, pero ahí aprendí que el árbol es uno contigo también y está hecho de la misma energía que tu estas hecha”. 2MEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En estas narrativas, se encuentra la importancia de referentes teóricos complejos que llevan más que a generar un mero conocimiento de la teoría, a implementar dichos postulados en la vida diaria. Al

hablar de la práctica como docente se encuentra la importancia de entender la realidad en un contexto y sus múltiples relaciones sociales y humanas.

“Doctor Beltrán empezó a leer dijo que si dijo este es el último trabajo de grado que yo voy a asesorar porque me voy a pensionar, y en la pregunta que yo le hice: Doctor porque lo va a hacer? Y él me dijo porque yo soy homeópata, solo que nunca pude ejercer, entonces sabia de lo que estábamos hablando, así que empezamos como todo ese proceso de investigación, el muy emocionado, nosotros muy emocionados, él dijo pero hay muchas de la filosofía que no les puedo ayudar, entonces conseguimos un tutor adicional para la parte de la filosofía”.

2MEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

La construcción de su tesis de maestrante y la importancia del tutor, al momento de vivir este proceso, puesto que era alguien a quien admiraba, el Doctor Beltrán es un ejemplo a seguir en lo investigativo y desde su rol como docente.

#### ***5.2.3.4. Tendencias narrativas por coherencia con los 3 atributos del universo de creencias en la relación Docente-Familia***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“yo vi cosas pero a mí no me gusta la rehabilitación, eso fue lo que hice por muchos años, pero me encantaba la psiquiatría... pero vi que la terapia ocupacional tenia, toda la parte de salud mental la disfunción la de educación y la de comunidad y esa es la carrera perfecta y hoy lo sigo pensando entonces hice lo que hago: siempre todo a la vez” 2MFaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, se muestra cómo a partir de la práctica profesional de la terapia ocupacional con un hijo que tuvo un accidente, la entrevistada encuentra la intención de realizar trabajo comunitario y educativo, pues plantea que desde la terapia se enseña a las personas a recuperar sus capacidades y eso es algo que le apasiona, enseñar.

## 5.2.4. Crono sistema en la crono topografía 2. Entrevistado 2

### 5.2.4.1. Análisis descriptivo

En el crono sistema se encuentran 13 narrativas de las cuales en una se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) e intención (i); una narrativa en la que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente - Familia; ocho narrativas en la que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa; una narrativa en la que se destaca una tendencia media baja, es decir, se incluye dentro de la narrativa un atributo del universo de creencias que corresponden a acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa y dos narrativas en las que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa, como se puede ver en al siguiente tabla:




*Tabla 11*

*Tendencias Crono sistema. Crono topografía 2. Entrevistado 2.*

## 2. CICLO PREGRADO – POSGRADO. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces
2CFai	Media Alta	1

2CFap	Media Alta	1
2CEap	Media Alta	8
2CEp	Media Baja	1
2CEaip	Alta	2
TOTAL		13

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es media alta con ocho narrativas que tienen dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

#### **5.2.4.2. Análisis interpretativo**

En el crono sistema, se muestra una tendencia media alta en coherencia con el universo de creencias con dos de los atributos, en torno a la relación con la institución educativa, a partir de los argumentos y acciones de las transformaciones sociales que aportan a la construcción identitaria del docente como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

#### **5.2.4.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Si, hubo un problema gravísimo llego la ley 100, y también hubo otra cosa importantísima y era el entrar a la comunidad a trabajar con las comunidades, entonces mi practica comunitaria la hice en ciudad Bolívar, yo trabajaba con ancianos que estaban en sus casas muriéndose sin hacer nada y lo que se buscaba era que moviesen a ser productivos de alguna manera y entonces trabajamos talleres con ellos, y entonces trabajamos con ellos talleres de recuperación de ropa vieja, entonces recogíamos ropa, mucha ropa y se la llevábamos y ellos remendaban la ropa y se hacía una feria para que la gente fuera y comprara esa ropa hacíamos talleres y también cosas artísticas, y trabaje con pequeños infractores, buscando que volvieran al aula de clase, ese trabajo en comunidad fue impactante y en la parte clínica vino la ley 100 y eso fue catastrófico, sigue siendo catastrófico”

2CEap. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, a parte de los cambios interventivos y políticos, lo que se busca plantear en el contexto de la entrevistada es que... “la salud deja de convertirse en una situación para las personas y se convierte en una situación para las empresas”.

“ha sido un pensar mío que siempre enseñan cosas que no sirven para la vida, siempre lo he pensado y lo sigo pensando”. 2CEap. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa al hablar del sistema educativo, la entrevistada plantea que no se enseñan cosas que sirvan para la vida, pues se han construido formas de enseñar enmarcadas en teorías, pero no en las teorías aplicadas a la vida en los contextos, tanto espaciales como históricos.

“los profesores de los colegios están muy bien preparados, todos tienen educación pos gradual, entonces eso da una perspectiva muy diferente hacia la educación, todo el mundo estudia, entonces donde yo estaba que era el centro internacional de restauración Neurológica, había gente que tenía tres, cuatro, cinco, seis títulos, pero me llamo la atención muchísimo que a pesar de los muchos títulos que tuvieran era un ser muy humilde”. 2CEap.

(Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, se hace énfasis en la importancia de mantener una posición humilde ante el saber, no pretender creerse más que los demás sin importar los títulos o conocimiento que se tenga, pues

se debe estar dispuesto siempre al aprendizaje y a la enseñanza, y es algo que marcó las acciones docentes de la entrevistada.

“Cerca de cuatro meses, el estudio era súper intensivo, yo entraba a estudiar a las ocho de la mañana y terminaba a las siete de la noche, tenía un descanso para el almuerzo, todos los viernes tenía evaluación éramos dos estudiantes y teníamos cinco docentes, nos tomaban la evaluación y era oral no había evaluaciones escritas”

2CEap. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, se habla de la experiencia de haber tomado clases en cuba, la diferencia horaria, intensidad y calidad educativa se encuentra muy diferenciada del contexto colombiano; por esta razón es un suceso trascendental en la construcción de la identidad como docente.

De igual forma se encuentran dos narrativas en la relación docente-institución educativa, con una tendencia alta en coherencia con los tres atributos del universo de creencias, lo cual le da un valor importante a esta narrativa en la construcción identitaria como se puede ver en la siguiente narrativa:

#### ***5.2.4.4. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“En la parte educativa, con la que siempre hemos estado trabajando es y seguíamos trabajando y aun hoy en día lo sigo haciendo es como la comprensión de la educación”. 2CEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación

entrevistado 2).

En esta narrativa, se argumenta la importancia de trabajar en la educación con la intención de comprender sus procesos y no solo de la construcción de un pensum; es el entender la educación conceptual desde una perspectiva útil y aplicable a la vida diaria.

“El Rosario, muy duro porque es de las universidades muy clásicas y romper ese paradigma fue una situación muy, muy fuerte de mucha discusión académica que llevamos haciendo once años todavía pero entonces como a partir de allí aparece el mercantilismo a través de esa educación que aparece que emerge entonces todas las universidades se lanzan porque si el Rosario tenía los salones llenos había que mandar muy al mercado esto pero desde lo utilitarista y no desde la fundamentación”. 2CEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, se plantea la importancia de romper paradigmas tradicionalistas, dejar de ver la educación como un negocio de lucro y permitir entenderla como un aspecto fundamental de la vida.

### **5.2.5. Crono topografía 3. Entrevistado 2**

#### ***Universo de creencias en la crono topografía 3. Entrevistado 2***

##### ***5.2.5.1. Análisis descriptivo***

Al hablar del ejercicio, metodologías, estrategias y técnicas pedagógicas a partir del universo de creencias se encuentran 52 narrativas que han aportado a la construcción identitaria en el transcurso de la vida de las cuales, en 28 se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias, que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p); 15 narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p); dos narrativas en las que se destaca una tendencia media baja, es decir, se incluye dentro de la narrativa un atributo del universo de creencias, que corresponde a argumento (a) y siete narrativas en la que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas

dos atributos del universo de creencias que corresponden a intención (i) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:

*Tabla 12*

*Tendencias Universo de creencias. Crono topografía 3. Entrevistado 2.*

### 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. UNIVERSO DE CREENCIAS

UNIVERSO DE CREENCIAS	TENDENCIA	# de veces
3aip	Alta	28
3ap	Media Alta	15
3 <sup>a</sup>	Media Baja	2
3ip	Media Alta	7
TOTAL		52

 Mayor Tendencia

La tendencia que más se repite del universo de creencias en el quehacer del docente es alta con 28 narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p). (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

#### **5.2.5.2. Análisis interpretativo**

En la crono topografía 3, se destaca una tendencia alta en la construcción identitaria del docente de posgrado en relación con el universo de creencias acorde con la experiencia de vida y

una tendencia media partiendo, de los argumentos e intenciones con las cuales se construyen e implementan las diferentes creencias sobre la realidad social y las estrategias o metodologías pedagógicas construidas a partir de su ciclo de vida, como se hace evidente a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

### ***5.2.5.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Que el conocimiento ni es hegemónico ni es impuesto ni yo tengo el poder yo sí creo que en la vida he reflexionado para tener saberes me encanta el saber me encanta irlo encontrando, buscando pero el conocimiento, sin apropiación no tiene sentido y yo no voy a mis estudiantes porque yo tengo una cantidad de conocimiento yo voy a mis estudiantes porque quiero compartir cosas con ellos”. 3aip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

Esta narrativa, invita a tener una comprensión social del conocimiento, someterlo a reflexiones y críticas constantes, para apropiarlo a la vida y de esta forma generar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se encuentra reflejado en la forma de enseñar de esta docente, como se puede ver en la siguiente narrativa:

“yo no enseño conceptos yo no enseño ni conceptos ni teorías ni nada siempre me esfuerzo mucho por enseñar una visión diferente de la vida”. 3aip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, La enseñanza tiene que ver con la forma en que se ve, se entiende y se aborda el mundo.

“Terapia Ocupacional es una de las carreras más espectaculares que hay, porque no es lo que haces sino lo que eres, el desempeño humano no es lo que haces ahí sino lo que tú eres y yo he visto siempre la Terapia Ocupacional

como una manera de enseñarle al otro como recuperar su desempeño ocupacional sin importar cuál sea y sin importar lo que lo haya afectado, trabaja uno con talleres todo el tiempo, es muy creativo, trabajas con los niños, trabajas con los pacientes psiquiátricos, trabajas con los adultos pero siempre la relación terapéutica es una relación docente... siempre le estas enseñando al otro.” 3aip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa se argumenta, como principio central, que en la vida profesional no debe tratarse de lo que se hace, sino de lo que se es como persona, lo cual es denominado por la entrevistada como desempeño humano; retomando desde su perspectiva que, la terapia ocupacional es muy completa y es una forma de enseñar al otro; esta narrativa se relaciona con la siguiente, definiendo las actividades que se realizan con las personas y entendiendo la intención de reconfigurar el mundo de la persona e incluso el mundo propio:

“Digamos que lo que tu trabajas con ellos es como por medio del arte, de la creatividad, de actividades terapéuticas reconfiguras tu mundo para que hagas menos crisis y para que de alguna manera te reconectes con la vida con el mundo con las situaciones, con la familia, con el mismo, con su entorno laboral con todo eso y entonces se usan actividades un poco para poder recuperar eso” 3aip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

“Lo he comprobado con mis profesores aquí en la Maestría, cuando voy y les hablo de todas las tendencias emergentes y les hablo de toda la complejidad... la geometría, que es tan importante la comprensión y aprendizaje de ella, porque es lo que nos permite distinguir las formas y es lo que nos permite relacionarnos con las formas porque tú ves ese cuadrado pero dentro de nosotros existen muchos cuadros entonces cuando ellos ven eso dicen: -jamás en la vida lo habíamos visto así, nunca lo habíamos pensado así. Entonces yo sé que ellos se lo van a enseñar a los niños y esos niños van a ver la diferencia” 3aip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, se argumenta la dificultad que puede presentarse en otras personas al momento de comprender la complejidad, y la forma en que la entrevista logra generar cambios de perspectiva al

poner la complejidad en un plano cotidiano para impactar como docente a otros docentes, que van a enseñar a sus alumnos una forma diferente de ver el mundo.

### 5.2.6. Microsistema en la crono topografía 3. Entrevistado 2

#### 5.2.6.1. Análisis descriptivo

En el microsistema se encuentran cinco narrativas de las cuales en una se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia; 1 narrativa en la que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Familia; en la relación Docente – Institución Educativa se encuentra una narrativa en la que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) y dos narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, en la narrativa se incluyen dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:




*Tabla 13*

*Tendencias Microsistema. Crono topografía 3. Entrevistado 2.*

### 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
3MFaip	Alta	1

3MFap	Media Alta	1
3MEaip	Alta	1
3MEap	Media Alta	2
TOTAL		5

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es media alta con dos narrativas que tienen dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

#### 5.2.6.2. *Análisis Interpretativo*

En el microsistema se muestra una tendencia media alta en relación Docente – Familia, al igual que en la relación Docente – Institución Educativa, reconociendo su importancia en la construcción del sistema identitario, como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

#### 5.2.6.3. *Tendencias narrativas por número de veces que se repiten*

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Lo que se manejaba en principio era conozcamos bien la Medicina Alternativa, aprendámonosla bien y después busquemos la manera de enseñarla”. 3MEap. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa se presenta el proceso de contextualización para generar un proyecto de enseñanza de medicina alternativa, del cual hizo parte la entrevistada, como promotora de dicha propuesta.

“una de ellas de las primeras estrategias era asumir toda la fundamentación de tipo epistemológico una gran comprensión de esa parte epistemológica para poder transmitirla y que realmente los estudiantes la pudieran asumir porque si no se entendía la filosofía y su epistemología no se iba poder hacer...” 3MEap. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa se muestra la importancia de tener una apropiación epistemológica de nuestro saber para poder transmitirla a los demás en el ejercicio docente para construir nuevas propuestas educativas.

#### ***5.2.6.4. Tendencias narrativas por coherencia con los 3 atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Yo pienso que es muy importante leer muy importante se lo he inculcado por ejemplo a mi hija Qué se Lee anualmente por lo menos cinco libros por lo menos al año se los lee, y siempre le he dicho a ella nena sí tú lees bien y escribes bien tú de verdad de verdad vas a poder hacer lo que quieres hacer en la vida y yo pienso que entre tú más leas tú tienes mucho más Cómo información hacerte un saber porque yo no estoy de acuerdo con el conocimiento sino con el saber porque el saber se convierte en una manera como de compartirlo con todos el conocimiento pienso Qué es muy hegemónico y es una cosa como muy impuesta ahí y yo tengo mucha pelea con eso yo digo Cómo que no es lo que dijo sino lo que yo pienso de lo que dijo y cómo lo interpreto a la vida”. 3MFaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa se evidencia cómo un suceso histórico como leer, influye en el ejercicio profesional del docente y su identidad no solo en el aula, sino incluso en su contexto familiar, pues

es algo que le inculca a los hijos, motivándolos a tener mayor información o conocimiento de la realidad, para así poder interpretarla o conocerla de la mejor forma desde sus referentes.

### 5.2.7. Crono sistema en la crono topografía 3. Entrevistado 2

#### 5.2.7.1. Análisis Descriptivo

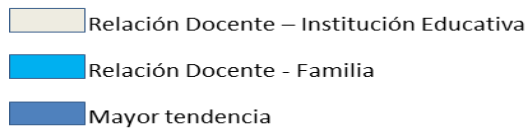
En el crono sistema se encuentran siete narrativas de las cuales en cuatro se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) y tres narrativas en las cuales se destaca una tendencia alta; es decir, se incluyen dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p), como se puede ver en la siguiente tabla:

*Tabla 14*

*Tendencias Crono sistema. Crono topografía 3. Entrevistado 2.*

### 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces
3Cap	Media Alta	4
3Caip	Alta	3
TOTAL		7



La tendencia que más se repite dentro del crono sistema es la media alta con cuatro narrativas que tienen dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p). (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

### ***5.2.7.2. Análisis interpretativo***

En el crono sistema se muestra la importancia de los acontecimientos históricos del entrevistado dentro de las narrativas en relación con el universo de creencias, al momento de configurar el sistema identitario del docente que, en este caso, no coinciden entre las de mayor coherencia con el universo de creencias y las que más veces se repiten; como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas que corresponden a las que más veces se repiten:

### ***5.2.7.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“el ser docente o el ser profesor que llamamos mucho en ese entonces el ser profesor era una persona malgeniada que fácilmente se le salían de control los niños”. 3CEap. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa se plantea un argumento que sustenta el ejercicio docente en la época y la concepción que se tenía del rol docente puesto que era una actividad en la cual eran pioneros y tanto la capacitación como las alianzas cobraban un papel fundamental para conseguir el objetivo, por esto, esta narrativa se relaciona con la siguiente:

Y en coherencia con los atributos del universo de creencias se encuentra las siguientes narrativas:

**5.2.7.4. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos del universo de creencias**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Si finalmente creo que la educación está dando el cambio y yo me sorprende, porque en la complejidad uno se sorprende, con cómo estos paradigmas están entrando y transversalizando la vida, la educación; entonces tú ya lo ves en tal universidad en tal otra universidad, en el programa de educación en el programa de salud, en el programa de Ingeniería, eso es muy importante entonces tu lees los documentos del Ministerio y ya encuentras que la apuesta está ahí y eso creo que nos va a dar otra forma de ver las realidades de la vida, mejores, peores, pero que nos va a cambiar las vivencias que no sentimos bien en este momento”. 3CEaip. (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2).

En esta narrativa, se hace énfasis en la transformación paradigmática de las universidades en las diferentes disciplinas, comprendiendo la realidad como un fenómeno complejo y no desde la clásica perspectiva mecanicista, y cómo esto va a contribuir al desarrollo social, cultural y educativo de Colombia, pero se cierra haciendo la siguiente pregunta:

**5.2.7.5. Tendencias emergentes. Entrevistado 2**

Se encuentran ocho narrativas emergentes en el entrevistado, dos las cuales se presentan en las diferentes crono topografías que corresponden a tres momentos del ciclo de vida; la crono topografía 1, es el ciclo uno, primaria y bachillerato. La crono topografía 2, es el ciclo dos, pregrado y posgrado. Y la crono topografía 3, es el ciclo tres, desempeño profesional. En la crono topografía

1, emergen cinco narrativas, en la crono topografía 2, emerge una narrativa y en la crono topografía 3 emergen dos narrativas como se puede ver en la siguiente gráfica:

<b>Entrevistado 2.</b>		
<b>Cronotopografía 1 (primaria – bachillerato)</b>	<b>Cronotopografía 2 (pregrado - posgrado)</b>	<b>Cronotopografía 3 (desempeño profesional)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos intrasubjetivos</li> <li>- Emprendimiento</li> <li>- Autonomía</li> <li>- Creatividad</li> <li>- Liderazgo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características culturales de otros países.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido de vida</li> <li>- Emprendimiento e innovación</li> </ul>

*Figura 2. Gráfica Emergentes entrevistado 2.*

Acorde con la complejidad de la realidad dada en la experiencia vivida, se presentan emergentes que permiten comprender y complementar la construcción identitaria del docente de posgrado, las cuales en este caso, corresponden a características intersubjetivas de gustos y preferencias individuales a favor de la enseñanza, junto con características de emprendimiento, autonomía, liderazgo, creatividad y una postura crítica y reflexiva que permite entender la realidad social de nuestro país en relación con la de otros países y el ser capaces de dar un sentido a la vida religada al quehacer profesional que permite innovar en su pedagogía. A modo de ejemplo, se muestran las siguientes narrativas:

Crono topografía 1: *“odiaba la historia a morir problema con las fechas con los cálculos de los años con que esto pasó en este año y en este año... siempre quería ser era estar en teatro en*

*artes y en español y literatura yo fui de las niñas que no iba a fiestas que no iba a ser las típicas cosas que hacen las otras niñas pero me leía todos los libros que se me aparecían”.* (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2). Aquí se da cuenta de importantes aspectos, intersubjetivos, que marcaron su infancia y posteriores ciclos vitales, centrando su proyecto de vida, más a proceso de orden académico, que social.

Crono topografía 2: *“Muchas cosas que me hayan impactado como la gente, para las personas Cubanas lo primero que esta es el estudio, el estudio es supremamente importante; me llamaba la atención como por ejemplo no había práctica nada de analfabetismo, pero entonces miraba porque y claro es obligación mandar a los niños a la escuela, obligación, pero la obligación, no solamente van sino también a los derechos que tienen para hacerlo, así que la ruta pasa por los niños, los niños se suben a su bus en ayunas, pero el colegio las escuelas les dan desayuno, medias nueves, almuerzo y onces todo lo que... Eso fue como en el 2000, más o menos no, mentiras como en el 97/98”.* (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2). Se hace un especial énfasis en, características culturales de otros países.

Crono topografía 3: *“con el grupo que yo estaba trabajando estábamos buscando una Universidad que nos permitiera pues como el proceso, creíamos que teníamos que hacer algo nuevo y diferente, pero teníamos que crearlo”.* (Ver anexo 2. Matriz codificación entrevistado 2). En esta narrativa, se observan aspectos relacionados con emprendimiento e innovación.

### **5.3. Entrevistado 3**

#### **5.3.1. Crono topografía 1. Entrevistado 3**

##### **Microsistema en la crono topografía 1. Entrevistado 3**

###### **5.3.1.1. Análisis descriptivo**

En el microsistema se encuentran 28 narrativas de las cuales, en la relación Docente – Familia, en tres de ellas se destaca una tendencia media baja; es decir, se incluyen en las narrativas un atributo del universo de creencias que corresponde a argumento (a); en dos narrativas se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p); en una narrativa se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p); y en una narrativa se destaca una tendencia media baja, es decir, se incluye dentro de la narrativa un atributo del universo de creencias que corresponde a acción (p).

Dentro del microsistema al hablar de la relación Docente – Institución Educativa se encuentran seis narrativas en las que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p); cuatro narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p); dos narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a intención (i) y acción (p); tres narrativas se destaca una tendencia media baja, es decir, se incluye dentro de las narrativas un atributo del universo de creencias que corresponde a acción (p) y seis narrativas se destaca una

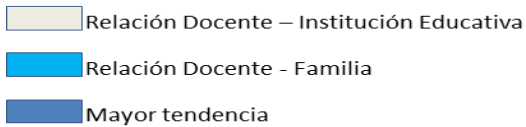
tendencia media baja, es decir, se incluye dentro de las narrativas 1 atributo del universo de creencias que corresponde a argumento (a), como se puede ver en la siguiente tabla:

*Tabla 15*

*Tendencias Microsistema. Crono topografía 1. Entrevistado 3.*

1. CICLO PRIMARIA – BACHILLERATO. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
1MFa	Media Baja	3
1MFaip	Alta	2
1MFap	Media Alta	1
1MFp	Media Baja	1
1MEaip	Alta	6
1MEap	Media Alta	4
1MEip	Media Alta	2
1MEp	Media Baja	3
1MEa	Media Baja	6
TOTAL		28



Aunque se presenta una misma cantidad de narrativas en dos de las tendencias, se selecciona dentro del microsistema una tendencia alta con seis narrativas por la presencia de los tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

### ***5.3.1.2. Análisis descriptivo***

En el entrevistado 3, en la crono topografía 1 (Ciclo primaria – bachillerato), se presenta una tendencia alta en la construcción identitaria del docente en las relaciones dadas por el microsistema entre Docente e Institución educativa, y una tendencia alta, aunque en este caso no coincide con el número de repeticiones en coherencia con los tres atributos del universo de creencias, con las relaciones familiares reconociendo su relevancia en la adaptación al cambio del contexto como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

### ***5.3.1.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con el universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“cuando yo estaba muy pequeño en primaria y bachillerato, bueno siempre me destaque por ser buen estudiante especialmente en las áreas de humanidades o sea todo lo que era sociales, filosofía” 1MEaip. (Ver anexo 3.

Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa, se plantea que el entrevistado siempre fue sobresaliente académicamente y que tuvo afinidad con las humanidades, área en la cual practica hoy en día su ejercicio profesional. En

la primaria, un profesor con su influencia y refuerzos sociales, potenciando esa habilidad para escribir y hacer análisis como se muestra en la siguiente narrativa:

“un profesor que sí influyó mucho además la de quinto de primaria que era la profesora Fabiola Fernández, fue el profesor Henry Ibáñez de literatura, yo lo tuve varios años y entonces este docente de literatura y español digamos que durante tres, cuatro años de Bachillerato fue definitivo; porque él fue cómo el que más me descubrió y dijo "no usted es bueno para escribir Gómez" me decía "usted es bueno para escribir se ve que hace buenos análisis" 1MEaip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

Se encuentra en esta narrativa y en la siguiente la capacidad de liderazgo y motivación por ser docente, interesado en generar ideas, investigar, leer y actualizarse en torno a la realidad social, como se puede ver en la siguiente narrativa:

“yo pienso que ese niño, digamos de 10 años, 10 años tenía más o menos, como que se sintió, primero como auto estimado, como que elogiado, ya si como que en ese sentido muy incentivado a nivel de como a una especie de liderazgo entonces yo siempre identifique desde ahí como que ser docente con ser líder algo así, y sobre todo líder, pero líder relacionado con ideas, de investigar, de leer, de estar al día”. 1MEaip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

“Lo que siempre recuerdo es que yo siempre me ganaba los diplomas de mejor estudiante, si no era el primero era el segundo puesto, pero siempre me gane y mi mamá siempre tiene guardados con orgullo los diplomas ahí en la casa, pero si recuerdo del profesor era esa parte también del estímulo por leer, sobre todo que nos ponía a leer libros completos y hacer debates” 1MEaip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En estas narrativas se muestra que el entrevistado siempre fue el mejor estudiante, ocupando los primeros puestos, con el interés de ser cada día mejor y llenar de orgullo a su madre; la práctica se encuentra en relación con la importancia de estas actividades para verse como docente en un futuro

y potenciar sus habilidades académicas. Las narrativas con tendencia alta en coherencia con el universo de creencias en la relación Docente-Familia son:

#### ***5.3.1.4. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Familia***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“una cosa que si vieron ellos es como la dedicación... me centraba más en la parte de los libros, del estudió como que siempre habido una preocupación por esa parte, yo creo que por esa parte fue que como que vieron la dedicación de su hijo que yo era el tercero de cinco”. 1MFaip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa se muestra la importancia de la familia, con su apoyo y constante cuidado, promoviendo ese interés y dedicación por los temas académicos.

“Pues yo lo que si recuerdo y que le agradezco, y yo creo que voy a terminar haciendo un libro que yo haga en los próximos años, es como a dedicárselo a ella, porque ella fue la que me enseñó a leer y a escribir realmente”

1MFaip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa se muestra el agradecimiento hacia la madre, pues es ella quien le enseña a leer y escribir en la casa; se encuentra implícita la intención al momento de pensar en hacer un libro como señal de agradecimiento.

### **5.3.2. Crono sistema en la crono topografía 1. Entrevistado 3**

#### ***5.3.2.1. Análisis descriptivo***

En el crono sistema se encuentran tres narrativas de las cuales, en dos se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Familia y una narrativa en la que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos




del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa como se muestra en la siguiente tabla:

*Tabla 16*

*Tendencias Crono sistema. Crono topografía 1. Entrevistado 3.*

1. CICLO PRIMARIA – BACHILLERATO. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces
1CFap	Media Alta	2
1CEap	Media Alta	1
TOTAL		3

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del crono sistema es media alta con dos narrativas que tienen dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Familia. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

**5.3.2.2. Análisis interpretativo**

En torno al crono sistema, la tendencia de los atributos del universo de creencias es media alta, es decir, que presenta dos atributos del universo de creencias, pero que al parecer, tienen poca influencia en éste, (teniendo en cuenta la totalidad de narrativas), en la construcción identitaria del

docente. Algunas narrativas, a modo de ejemplo, que por su relevancia teniendo en cuenta que se repiten más veces, son:

### **5.3.2.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Todos, mis papás, mis hermanos, mis tíos... me decían el doctor, el doctor por todo lado curiosamente jajá... yo era un niño de diez once años en esa época”. 1CFap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa, se evidencia que a partir del argumento, al interpretarlo en el contexto del discurso del entrevistado; la importancia de la formación Académica fue muy importante, lo cual, al parecer, le permitió, seguir un camino de mucha dedicación a su formación en pregrado y posgrado, y hoy en día es Doctor en humanidades.

“si, porque nosotros cuando entramos en aquella época no entramos a preescolar ni a pre kínder ni esas cosas, ni transición ni eso, si no que entramos era a primero, yo recuerdo que mi madre se distinguió porque cuando llegaba un hijo a la escuela ya sabía leer y escribir, yo me acuerdo que ella fue la que me enseñó a leer y a escribir”. 1CFap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa se presenta a la madre como principal precursora, promotora y ejemplo del interés por la docencia.

## **5.3.3. Crono topografía 2. Entrevistado 3**

### ***Microsistema en la crono topografía 2. Entrevistado 3***

#### ***5.3.3.1. Análisis descriptivo***

En el microsistema se encuentran 12 narrativas de las cuales, en una se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente - Familia; dos




narrativas en las que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa y ocho narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa como se puede ver en la siguiente tabla:

*Tabla 17*

*Tendencias Microsistema. Crono topografía 2. Entrevistado 3.*

## 2. CICLO PREGRADO – POSGRADO MICROSISTEMA

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
2MFaip	Alta	1
2MEaip	Alta	3
2MEap	Media Alta	8
TOTAL		12

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es media alta con 8 narrativas que tienen dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

### ***5.3.3.2. Análisis interpretativo***

En la crono topografía 2 (Ciclo pregrado – posgrado), se muestra una tendencia media alta en la construcción identitaria del docente de pregrado en relación con el microsistema, aunque en este caso no coinciden las narrativas que corresponden a las que se repiten más veces con las que presentan mayor coherencia por tener los tres atributos del universo de creencias, se muestra una mayor relevancia de los atributos del universo de creencias en torno a la relación Docente – Institución educativa en ambos sistemas; aun así, se muestra aunque con poca relevancia, una tendencia alta hacia las relaciones en el microsistema con la familia. En el microsistema por mayor número de repeticiones se encuentran a modo de ejemplo las siguientes narrativas:

### ***5.3.3.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Yo estude licenciatura en teología, con énfasis también en estudios filosóficos, ósea que es como una licenciatura que tenía dos en una; por lo que yo tuve formación digamos de religioso, digamos seminarista”

2MEap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa se muestra la formación académica que tiene el entrevistado, como la ruta o camino que ha seguido para llegar a ser docente, lo cual también se encuentra justificado en la siguiente narrativa, entendiendo la docencia como la mejor acción que se podía llevar a cabo teniendo en cuenta su formación:

“ya habiendo tomado la decisión de pues de no estar en la vida religiosa, yo sabía que de todas maneras un campo fuerte para uno desempeñarse si era la educación por la formación que había tenido no, pues digamos en el campo humanístico”. 2MEap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3). “luego cuando ya estaba en la universidad me decían era Sensei porque comencé a practicar artes marciales, ya el sensei es el maestro en la tradición de los japoneses no.” 2MEap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

Estas narrativas hablan, de su formación no solo como docente, sino también desde el arte, que le permite adquirir disciplina, y se enfatiza que en el momento de desenvolverse en este ámbito, también era reconocido como maestro, enseñando incluso diferentes artes marciales, pero sin descuidar su vocación académica, como se puede ver en la siguiente narrativa:

“yo fui formándome como también como instructor Tai chi, y como entrenador de artes marciales, entonces estudio con disciplina, fortaleza, con la parte de un proyecto personal; pero yo sabía que la parte académica no la podía descuidar porque mi intuición me ha dicho que eso es como parte de mi proyecto, si de mi proyecto de vida.” 2MEap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

“Muy bien este fue la mirada sobre el cuerpo, este otro la valoración de los propio porque es filosofía colombiana, latinoamericana afianzamiento del pensamiento crítico, el de teología fue un tema, que ya sería para otra charla, que sería el valor de la vida, porque mi tesis es sobre una cristología de la vida o sea valorar el tema de la vida en América Latina entonces tuve que hacer todo un estudio sobre los contextos de que la vida se ve amenazada en América, las raíces culturales de crisis en América Latina, el trabajo de Europa de África, las culturas.” 2MEap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

Con estas narrativas, se afirma toda la formación del entrevistado, se centró prioritariamente, en el conocimiento y dominio del cuerpo, la filosofía latinoamericana, el estudio de la teología y el valor de la vida, junto con el interés e importancia de la investigación en el quehacer docente y profesional; aspectos centrales de su proyecto de vida.

Y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa se encuentran las siguientes narrativas:

**5.3.3.4. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos de universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Si realmente yo, digamos así como en la etapa digamos de la primera formación realmente dos docentes muy buenos, ambos en el campo de la teología, uno fue el Padre Carlos Bravo que definitivamente fue un maestro en la javeriana, maestro de maestros realmente, biblista de 40 años de formación en la Escuela Bíblica de Jerusalén, dominaba cuatro , cinco idiomas; y era un hombre de una visión, ósea para su edad que era casi 80 años era un hombre de una visión muy avanzada en el campo teológico, de las humanidades y todo, y el padre Misael Roa por su formación y sobre todo porque él tenía un poco más clara la cuestión pedagógica, entonces como que él decía hombre no es tanto lo que sepamos de las humanidades y todo esto, si no yo como la llevo a los demás y como transformo la realidad más o menos era por ahí. Bueno y otros más el padre Virgilio Zea, el padre Silvio Calla; menciono sacerdotes era porque en ese momento la filosofía y la teología así sea en Universidades que no fueran religiosas estaban muy en manos todavía de Sacerdotes”. 2MEaip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa, se observa la importancia de los docentes como ejemplos de vida y pedagogía, desde sus referentes humanistas; que permitían comprender la enseñanza y el aprendizaje, como un proceso de transformación de la realidad.

“Entonces ya estando con esa y terminando la especialización que tenía una orientación ya de la enseñanza de la filosofía me conecte con la Maestría en Filosofía, que ya es de pensamiento latinoamericano, hay si ya como que podríamos decir como una fractura con la cosmovisión teológica institucional digámoslo así, pues sin dejar la parte de fe, y ya hay como una orientación un poco más al pensamiento crítico y a la parte la educación como

tal, porque ya eran dos licenciaturas en educación, ya un poquito más el tránsito.” 2MEaip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa se ve la influencia de la fe con una orientación crítica de la educación, teniendo ya dos posgrados, permitiendo tener una perspectiva del mundo, en la que la curiosidad y la necesidad de indagar e investigar, se convierten más que en una obligación laboral, en un gusto personal, como también, se puede ver en la siguiente narrativa:

“no solamente es estudiar académicamente si no estar indagando, investigando, yo lo hago como a título personal o por una vocación que yo tengo de investigar e indagar”. 2MEaip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

Y por coherencia en la relación Docente-Familia se encuentra la siguiente narrativa:

#### ***5.3.3.5. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Familia***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“mi familia como en la primera etapa decía yo siempre me apoyaron, decían, no definitivamente para Ricardo la academia es su vida, su campo, casi que su proyecto de vida; entonces me decían “no, animo con eso, estudie tal...” siempre como un apoyo moral.” 2MFaip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa, se retoma la importancia del apoyo de la familia, llevándole a comprender e interiorizar la academia como un proyecto de vida, que le llevaba a ser docente.

### **5.3.4. Crono sistema en la crono topografía 2. Entrevistado 3**

#### ***5.3.4.1. Análisis descriptivo***

En el crono sistema se encuentran 11 narrativas en la relación Docente – Institución Educativa de las cuales, en dos se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres




atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p); ocho narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) y una narrativa en la que se destaca una tendencia media baja, es decir, se incluye dentro de la narrativa un atributo del universo de creencias que corresponde a argumento (a) como se puede ver en la siguiente tabla:

*Tabla 18*

*Tendencias Crono sistema. Crono topografía 2. Entrevistado 3.*

2. CICLO PREGRADO – POSGRADO CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces
2CEaip	Alta	2
2CEap	Media Alta	8
2CEa	Media Baja	1
TOTAL		11

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del crono sistema es media alta con ocho narrativas que tienen dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

### 5.3.4.2. Análisis interpretativo

Dentro del crono sistema se encuentran, a modo de ejemplo, las siguientes narrativas con una tendencia media alta correspondientes a las que se presentan con más número de repeticiones en coherencia con dos de los atributos del universo de creencias:

### 5.3.4.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“En esa época no era tan estricto para trabajar en un colegio ser licenciado, pero yo sabía que yo quería continuar estudiando y necesitaba primero obtener la licenciatura, entonces para mí la licenciatura tanto por el trabajo, como por el continuar los estudios.” 2CEap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

“Cuando yo tuve los primeros digamos pinitos o como se dice, o primeras experiencias en educación a mí no me exigieron ser licenciado”. 2CEap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En estas narrativas, se muestra que antes no era necesario ser licenciado para ejercer como profesor, pues antes de seguirse preparando para ejercer tal profesión, ya el entrevistado trabajaba en el campo con comunidades.

“las Facultades en ese momento, lo que no ocurrió tiempo después, estaban lideradas por Universidades que eran católicas; ósea estamos hablando de la Javeriana, La Salle, La Santo Tomás y en ese momento la iglesia estaba pasando una transición en que no habían formado laicos, si no que los sacerdotes o en este caso los seminaristas eran los que directamente estaban liderando procesos a ese nivel académico... estamos hablando más o menos entre el año, de esto que yo hablo el lapso de tiempo es entre el año 85 más o menos a finales de la década de los 90 y toda la época digamos después de los 90 hasta llegar más o menos hasta casi principios del año 2000”. 2CEap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa, se encuentra que en la época, las universidades eran lideradas por la iglesia, y teniendo la formación religiosa y los estudios y experiencia en pedagogía, el entrevistado se encontraba como seminarista, apoyando las facultades desde su visión profesional; esto también se ve, en la siguiente narrativa entendiendo la formación de la teología de la liberación que empezaba a generar cambios estructurales en las dinámicas del sistema educativo:

“ya había existido un precedente en los años 80 que era la famosa Teología de la Liberación, entonces en esa tendencia que nació en Perú con Gustavo Gutiérrez se extendió por el lado de Brasil y posteriormente Argentina y otros países, se pensaba que era un peligro para la iglesia y al estar estos acá liderando estos procesos en Universidades Católicas, pensaban que yo iba a hacer como una especie de amenaza, que los laicos se formarían como para ser líderes... aquí como que la jerarquía era muy conservadora todavía, muy resistente.” 2CEap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

Al identificar las narrativas con una tendencia alta, en coherencia con los tres atributos del universo de creencias, se presentan las siguientes narrativas:

#### ***5.3.4.4. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“cuando nosotros estábamos estudiando en nuestro seminario Franciscano, mientras estuviéramos de religiosos no nos dejaban ser licenciados, porque la política era que el que se licenciaba se retiraba de la comunidad, ósea que era una política un poco más conservadora al interior de la comunidad, pero una vez que yo decidí ya retirarme como comentaba la vez pasada, entonces yo dije, no pues obviamente para mi es importante tener la licenciatura, porque era el acceso más fácil a la educación superior, y obviamente también al colegio” 2CEaip.

(Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa, se puede ver que incluso, a pesar de tener la formación laica y no se les estaba permitido ser licenciados, porque los licenciados debían retirarse; pero cuando decide retirarse, esta formación religiosa le permite conseguir trabajo y desenvolverse como docente con mayor facilidad.

“Los colegas algunos me decían que no perdiera el tiempo, porque en esa época yo quiero aclarar algo, en las instituciones donde yo estaba curiosamente no le pagaban a la persona ni un peso de más por ser licenciado, entre licenciado, especialista y master no había escalafón, le pagaban exactamente igual; yo pague eso con dineros de mi bolsillo, y muchos me decían “José estás perdiendo el tiempo cómprate finca, compra ganado, dedícate a viajar.” 2CEaip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

Teniendo en cuenta que en la época no era un requisito ser licenciado para ejercer la docencia, los compañeros le criticaban por estudiar para ser docente, pero él lo hacía por gusto, era su intención prepararse y enseñar de forma correcta para ser un muy bien docente.

### **5.3.5. Crono topografía 3. Entrevistado 3**

#### ***Universo de creencias en la crono topografía 3. Entrevistado 3***

##### ***5.3.5.1. Análisis descriptivo***

En el universo de creencias se encuentran 22 narrativas de las cuales en siete se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p); nueve narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen en las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) y seis narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen en las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) e intención (i) como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 19

Tendencias Universo de creencias. Crono topografía 3. Entrevistado 3.

## 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. UNIVERSO DE CREENCIAS

UNIVERSO DE CREENCIAS	TENDENCIA	# de veces
3aip	Alta	7
3ap	Media Alta	9
3ip	Media Alta	6
TOTAL		22

 Mayor Tendencia

La tendencia que más se repite del universo de creencias en el quehacer del docente es media alta con nueve narrativas que tienen dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p). (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

**5.3.5.2. Análisis interpretativo**

En la crono topografía 3 (ciclo desempeño profesional), se muestra una tendencia media alta, en relación con el universo de creencias del entrevistado, puesto que se presenta una puntuación de dos atributos, pero de forma equilibrada entre los argumentos y acción para configurar la construcción de su identidad como docente de posgrado. En este caso, no coincide la coherencia de los atributos con el número de veces que se repiten las tendencias narrativas; se muestran como

ejemplo del universo de creencias, en relación con la historia de vida las siguientes narrativas, a modo de ejemplo:

### ***5.3.5.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“nunca hubo un contacto físico pero fue interesante porque siempre hubo interacción durante dos años consecutivos con los asesores, con los directivos de la Universidad que estaba allí en Europa liderando ese MBA, entonces ya mi mirada fue cambiando un poco sobre eso porque todo mi estudio ha sido presencial.” 3ap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

“pues quiero decir que mi visión cambio porque yo pienso que se puede mantener siempre y cuando el liderazgo de la institución y del maestro sean liderazgos proactivos, propositivos, que manejen algún tipo digamos muy consciente del papel que se está desempeñando.” 3ap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En estas narrativas, se muestra la importancia de tener clase o tutorías o algún acercamiento con la educación a distancia para poder comprender su rigurosidad y valor, puesto que tradicionalmente la educación ha sido presencial y se puede llegar a pensar que la educación a distancia carece de fundamento y valor. Con esto, la importancia de hacer uso de las tecnologías se evidencia para fortalecer el rol docente; se muestra en a la siguiente narrativa:

“Entonces hay vendría todo este tema de lo que implica para un maestro el utilizar como medio y no como fines todo lo que son las ayudas virtuales y las ayudas a distancia, si exactamente, entonces yo diría que me cambio positivamente el concepto de la calidad porque inicialmente yo pensaba “no, si no es presencial esto no es de calidad” y casi como que estaba ligado la relación calidad- presencialidad directamente.” 3ap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

“Como ya se amplió un poquito esta experiencia como lo decía, más como que con procesos de acompañamiento, de seguimiento, de docente como facilitador, de las tutorías, de la responsabilidad misma, pues estamos hablando tanto del estudiante como del docente; pero yo diría que de ambas partes si hay como la dinámica de comunicación seria, como que el paradigma sería más los niveles de comunicación “3ap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En estas narrativas, se muestra un punto fundamental de la educación a distancia, pues se evidencia que no solo se trata de la responsabilidad del estudiante, sino también del docente; el docente debe ser un facilitador de los procesos; se debe presentar una buena comunicación de ambas partes, reconociéndose como iguales y a ser flexibles ante las exigencias de cada contexto, como se puede ver en las siguientes narrativas:

“me invita es a fijarme en los contextos donde yo estoy hablando, ósea el desde donde más o menos, y segundo el aterrizar en los sujetos, yo creo que en los sujetos, porque hay una heterogeneidad en nuestros sujetos increíble.” 3ap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

“estamos hablando en contextos de una pluralidad de experiencias culturales, experiencias económicas, experiencias políticas, sociales, ósea una cosa; y los discursos generalmente de uno son muy hegemónicos.” 3ap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En estas narrativas, se muestra la coherencia de los tres atributos con el universo de creencias y su relevancia al momento de construir la identidad como docente; estas narrativas muestran aspectos fundamentales en el quehacer docente, como se puede ver a modo de ejemplo a continuación:

#### ***5.3.5.4. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“mi primer libro y lo financie yo mismo, se llama Palabras de Esperanza, por ahí tengo un sólo ejemplar de los que me quedó, y son como cuentos, reflexiones, poemas que invitan a la gente a que tenga esperanza, y entonces yo descubro hay que es el despertar de un guerrero interior, un guerrero interior que dice que se revela, y el guerrero sale y lucha no, y como que ese guerrero cumple su misión digamos es como parte de la misión en el mundo, y me quedó sonando porque después de 15 años que paso eso jajá yo me pongo a mirar allí y digo claro obviamente hay un componente bien interesante porque es como ese tipo de literatura sabe uno que es para uno, pero también de alguna manera, y tengo una pequeña anécdota hay, pasados 5 años de después de haber escrito el libro yo pongo hay mi correo, pongo mi correo en el libro y quería contar que me escribió un muchacho diciendo que él había quedado cuadripléjico por un accidente que tuvo y que a raíz de ese libro el levantó el ánimo para seguir viviendo entonces yo cogí un susto, porque yo dije Dios mío ese compromiso cuando uno escribe, de las personas a las que uno llega y como le transforma la vida a las personas porque hay unas cosas interesantes que dicen permítete ser feliz, permítete sentir, permítete pensar, permítete soñar cosas así, entonces por ese lado creó que me conecte y a la vez como que me dio un sentimiento mucha responsabilidad frente a lo que uno escribe” 3aip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En estas narrativas, al hablar de las acciones como profesional, se muestra una fuerte influencia del pensamiento teológico humanista, pues incluso en los libros que escribe, se busca la forma de enseñar al lector a estar siempre de pie ante cualquier dificultad, de encontrar esperanza, de transformar la vida de los demás, pues cada acción que se emite como profesional puede generar cambios y conlleva una responsabilidad social.

“primero que ya nos decían a nosotros que era una experiencia que estaba llegando a muchísimas más personas como la cobertura, segundo el que la educación a distancia estaba llegando a regiones muy apartadas que era un concepto que yo no lo tenía muy claro porque toda mi formación fue la capital... y tercero el rol del docente que es más de acompañante, digamos de facilitador y siempre mi figura hasta ese momento era el docente era el que estaba presente pues obviamente orientando el proceso, pero nunca con mediaciones virtuales o a distancia, entonces me llamo la atención eso.” 3aip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa, al hablar del interés por la educación a distancia, se plantea su cobertura y la capacidad de llegar a otros sin importar el lugar donde estuvieran y esto corresponde al rol docente, puesto que por la formación religiosa se interesa por llegar a cada rincón del mundo a enseñar.

“Para mí lo primero que fue interesante y sigue siendo un reto que tengo que reconocer que no es fácil para mí, pero es un reto interesante es que me dicen que “tienes que hacer un aula virtual”, y yo jamás en la vida había hecho un aula virtual, es decir haber subido materiales, haber hecho tutorías hechas por internet, colocarme citas para interactuar con personas que estaban en diferentes sitios, entonces yo dije “no para mí esto es un reto” porque además de eso tenía que seleccionar lecturas , colocar temáticas, etc. Etc.” 3aip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa se evidencia la importancia de asumir los retos que trae la tecnología, pues es necesario conocer y manejar correctamente estas herramientas en esta era de globalización para transmitir el conocimiento y la educación, pues un docente debe estar no solo actualizado en su disciplina, sino en cada reto que le trae su ejercicio profesional.

“creo que hay otra cosa que me parece bien retante para uno es el tema de los contextos, nuestros estudiantes se mueven en unos contextos muy diferentes, y curiosamente cuando estaba haciendo el MBA le decía también a uno de mis profesores que tenía una mirada como muy desde Europa, yo le decía “bueno esto pasa en Europa, pero quiero contarte que en América Latina pasa esto” y así mismo me está pasando a hora con mis estudiantes.” 3aip. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa, se muestra el interés particular del docente, por entender la realidad en su contexto, y no solamente entenderla como observador externo a ésta; lo que implica, adicionalmente, comprender las experiencias e historias de los demás desde sus propios contextos, de manera tal, que se sienta con la capacidad de poder abordarlas.

### 5.3.6. Microsistema en la crono topografía 3. Entrevistado 3

En el microsistema en este caso, no se encuentra ninguna narrativa.

### 5.3.7. Crono sistema en la crono topografía 3. Entrevistado 3

#### 5.3.7.1. Análisis descriptivo




En esta narrativa se encuentran dos de los atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 20

Tendencias Crono sistema. Crono topografía 3. Entrevistado 3.

#### 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces
3CEap	Media Alta	1
TOTAL		1

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

#### 5.3.7.2. Análisis interpretativo

En el crono sistema se muestra una tendencia media alta en relación con la institución educativa como se puede ver a modo de ejemplo en la siguiente narrativa:

### 5.3.7.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

”haberme enganchado con una Universidad Católica que en este caso es la Universidad Santo Tomás en el año 1995, ósea hace 20 años, entonces ya ahí bueno comienza a cambiar un poquito el panorama en el sentido de que por lo menos al haber tanta oferta digamos de humanidades sobre todo, yo entre por el campo de las ciencias humanas y entonces por lo menos los profesores podían ser laicos, debido a que yo tenía formación teológica, que era de los pocos que era no sacerdote y era teólogo, entonces me dieron una cátedra que se llamaba cultura teológica.” 3CEap. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3).

En esta narrativa se muestra lo fundamental, que es para el entrevistado, haber entrado a trabajar con la Universidad Santo Tomas por sus características católicas y la formación teológica del docente.

### 5.3.7.4. Tendencias Emergentes. Entrevistado 3

Se encuentran cinco narrativas emergentes en el entrevistado tres las cuales se presentan en las diferentes crono topografías que corresponden a tres momentos del ciclo de vida, la crono topografía 1, es el ciclo uno, primaria y bachillerato, la crono topografía 2, es el ciclo dos, pregrado y posgrado y la crono topografía 3, es el ciclo tres, desempeño profesional. En la crono topografía 1, emerge una narrativa, en la crono topografía 2, emergen tres narrativas y en la crono topografía 3, emerge una narrativa como se puede ver en la siguiente gráfica:

<b>Entrevistado 3.</b>		
<b>Cronotopografía 1 (primaria – bachillerato)</b>	<b>Cronotopografía 2 (pregrado - posgrado)</b>	<b>Cronotopografía 3 (desempeño profesional)</b>
- Intuición	- Experiencia como estudiante virtual - Redes sociales como parte de la relación en el microsistema - Territorio de la información	- Consenso entre lo personal y lo aprendido a través de las relaciones

*Figura 3. Gráfica Emergentes entrevistado 3.*

Al realizar el análisis de las narrativas se evidencian aspectos relevantes que hacen parte de la construcción identitaria del docente de posgrado del entrevistado; estos aspectos se presentan a modo de emergentes, entre las cuales se encuentra un consenso entre las características personales y lo aprendido a través de las relaciones y la teoría; la intuición al momento de seguir los sueños, tener experiencia como estudiante virtual en este caso, el uso de las redes sociales como parte fundamental en las relaciones cercanas y el reconocimiento del territorio de la información a partir de la tecnología, lo que se podría entender como un contexto virtual de la información, rompiendo limitantes de acceso. A modo de ejemplo, se muestran las siguientes narrativas:

Crono topografía 1: *“el sueño tenía que ver con que yo era una especie de líder religioso, porque es que yo ya iba a entrar al seminario sería por eso y que yo tenía una comunidad muy grande de personas que llegaban allá como necesitadas, personas que requerían ayuda y que yo lo que hacía siempre ubicarlos y ayudarlos, casi como que una especie de sacrificio por ellos , como de entregarse, esto de dedicarse, de estar pendiente de ellos, siempre”*. (Ver anexo 3. Matriz

codificación entrevistado 3). Se observa la capacidad de servicio y apoyo solidario a los otros, como parte de su ser docente, con la sensación interna, que este era una característica central de su quehacer como maestro.

Crono topografía 2: *“Entonces me cambio como la visión de que se podía educar sin estar de manera presencial, segundo se podía acompañar con la misma calidad y tercero también la cobertura; porque me di cuenta de que es un tipo de educación, que tiene muchísima más cobertura que la presencial”*. (Ver anexo 3. Matriz codificación entrevistado 3). En esta narrativa, se evidencia la comprensión que se desarrolló en el entrevistado, al ser estudiante virtual, apreciando el valor y la importancia de dicha formación.

#### **5.4. Entrevistado 4**

##### **5.4.1. Crono topografía 1. Entrevistado 4**

##### **Microsistema en la crono topografía 1. Entrevistado 4**

##### **5.4.1.1. Análisis descriptivo**

En el microsistema se encuentran seis narrativas de las cuales, en tres, se destaca una tendencia alta, es decir, se incluye dentro de las narrativas los tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia; una narrativa en la que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluye dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) e intención (i) en la relación Docente – Familia; una narrativa en la que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluye dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa y una narrativa en la que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluye dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias




que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa como se puede ver en la siguiente tabla:

*Tabla 21*

*Tendencias Microsistema. Crono topografía 1. Entrevistado 4.*

1. CICLO PRIMARIA – BACHILLERATO. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
1MFaip	Alta	3
1MFai	Media Alta	1
1MEap	Media Alta	1
1MEaip	Alta	1
TOTAL		6

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema alta con tres narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

#### **5.4.1.2. Análisis interpretativo**

En el entrevistado 4, en la crono topografía 1 (ciclo primaria – bachillerato) se muestra una alta tendencia en la construcción identitaria del docente en posgrado en el microsistema en relación con la familia, a modo de ejemplo se presentan las siguientes narrativas:

#### **5.4.1.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Familia**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Realmente recuerdo a mi madre que era muy juiciosa con la lectura, a veces me leía pequeños pasajes de libros que estaba leyendo y me decía que habláramos, sobre estos” 1MFaip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

“Ella quería que yo fuera muy reflexivo y pensara lo que para ella era clave. Es como si pensara que lo que estaba leyendo me ayudaba a ser mejor y más culto”. 1MFaip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En estas narrativas, se reconoce la influencia de la madre y sus hábitos de lectura. La práctica se relaciona desde el punto en que estas actividades se convierten en factores fundamentales en el desarrollo de su ejercicio profesional y su actividad docente.

“En mi familia, eran muy importantes los valores, recuerdo que algo que mis padres no aceptaba era que nosotros mintiéramos. Pues eso casi atentaba contra la vida. Era como si uno fuera un criminal. No era permitido, por eso algo que vi en ellos, es que las cosas se gana, es necesario esforzarse por lo que uno quiere y no coger el camino fácil. Las mentiras se usan cuando uno es facilista”. 1MFaip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En esta narrativa se muestra la importancia de los valores en la construcción identitaria del docente, la importancia de luchar por conseguir lo que se quiere y de construir una ética personal. Y una

tendencia alta en la relación con la institución educativa; a modo de ejemplo, se presenta la siguiente narrativa:

**5.4.1.4. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Logré escribir una especie de cuento y lo terminé haciendo como una especie de crítica a los derechos de las personas que eran muy calladas. Me premiaron y eso me ayudó a seguir leyendo y tratando temas. Creo por allí empezó mi inclinación por la filosofía y los derechos humanos.” 1MEaip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En esta narrativa, en la relación Docente-Institución Educativa, se enfatiza el interés del entrevistado, desde pequeño, por defender los derechos de las personas y su inclinación por los derechos humanos y la filosofía.

**5.4.2. Crono sistema en la crono topografía 1. Entrevistado 4**

En el crono sistema no se presentan narrativas en ninguna de las relaciones y tendencias que configuran la construcción identitaria del docente.

**5.4.3. Crono topografía 2. Entrevistado 4**

**Microsistema en la crono topografía 2. Entrevistado 4**

**5.4.3.1. Análisis descriptivo**




Dentro del microsistema se encuentra 1 narrativa en la cual se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluye dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 22

Tendencias Microsistema. Crono topografía 2. Entrevistado 4.

## 2. CICLO PREGRADO – POSGRADO. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
1MEap	Media Alta	1
TOTAL		1

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

Esta es la única narrativa encontrada en el microsistema en la crono topografía 2, en la cual se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

#### 5.4.3.2. Análisis interpretativo

En la crono topografía 2 (ciclo pregrado – posgrado), en el proceso de construcción identitaria del docente, teniendo en cuenta que sus narrativas se encuentran focalizadas hacia acciones específicas de su ejercicio profesional, se encuentra en el microsistema, una tendencia media baja en la relación docente - institución educativa y su formación académica como se muestra en la siguiente narrativa:

#### **5.4.3.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Soy profesional, estudié un posgrado en filosofía y letras de la universidad Javeriana y después hice estudios de posgrado relacionados. Hice posgrados, estudios de posgrado, relacionados con la metodología para la enseñanza de la educación superior, también una maestría en lingüística y literatura y otra maestría en ..... del español también en derechos humanos y otros estudios que no están relacionados con la educación por ejemplo en ciencias de la salud”. 2MEap. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En esta narrativa, se evidencia la formación académica del docente y su interés por los derechos humano, la salud y la educación.

#### **5.4.4. Crono sistema en la crono topografía 2. Entrevistado 4**

En el crono sistema no se encuentra ninguna narrativa configure la construcción identitaria del docente.

#### **5.4.5. Crono topografía 3. Entrevistado 4**

##### ***Universo de creencias en la crono topografía 3. Entrevistado 4***

##### ***5.4.5.1. Análisis descriptivo***

En el universo de creencias se encuentran 33 narrativas, de las cuales, en dos se destaca una tendencia media baja, es decir, se incluyen dentro de las narrativas un atributo del universo de creencias que corresponde a acción (p); 21 narrativas en las que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p); cinco narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) e intención (i) y cinco narrativas en las que se destaca una tendencia

media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:

*Tabla 23*

*Tendencias Universo de creencias. Crono topografía 3. Entrevistado 4.*

### 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. UNIVERSO DE CREENCIAS.

UNIVERSO DE CREENCIAS	TENDENCIA	# de veces
3p	Media Baja	2
3aip	Alta	21
3ai	Media Alta	5
3ap	Media Alta	5
TOTAL		33

 Mayor Tendencia

La tendencia que más se repite del universo de creencias en el quehacer del docente es alta con 21 narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p). (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

#### **5.4.5.2. Análisis interpretativo**

En la crono topografía 3 (ciclo desempeño profesional), no se muestra ninguna tendencia en relación con el microsistema y el universo de creencias que permiten configurar el proceso de

construcción identitaria del docente de posgrado. Se muestra una tendencia alta al cambio y de adaptación y flexibilidad ante el contexto en coherencia con el universo de creencia en las acciones del ejercicio docente y la forma en que se argumenta y se le da sentido a la docencia, como se puede ver en las siguientes narrativas a modo de ejemplo:

#### ***5.4.5.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Es en primer lugar el planteamiento que a veces profesionales de otras áreas se dan sobre el problema educativo en el país y lo criminal, que es. Lo que pienso es una idea, planteada de una manera seria y eso llama la atención y creo que es una diferencia de este programa. Los estudiantes aquí deben venir a aprender a ser críticos, sin que se vuelvan poco serios frente a lo que pasa en el sistema, mejor que es que desde lo crítico, asuman posiciones serias y no solo se quejen de la realidad.” 3aip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En esta narrativa, se evidencia la importancia de que el sistema educativo genere cambios para que los estudiantes puedan aprender a ser críticos; no se trata de un saber impuesto por parte de un docente; es cuestión de asumir posiciones claras ante la realidad y poder actuar.

“En segundo lugar me ha llamado muchísimo la atención , el hecho de que realmente se piense, no solo en la capacitación acerca de un problema educativo concreto del país, sino en la formación de ellos mismos y creo que a eso ha contribuido mucho por ejemplo la visión humanista en que se levanta, se reflexiona , así sea la oportunidad que les da la maestría o las especializaciones, de que ellos son personas, que defienden la dignidad y que si van a ser maestros, el primer elemento fundamental, tiene que ser su propia vida, tiene que ser un ejemplo” 3aip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

Con esta narrativa, se resalta la importancia de que un maestro sea un ejemplo de vida y no una persona que se dedica a criticar la realidad social, y que aporte al cambio de dicha realidad de forma reflexiva a partir acciones concretas e investigación. En relación con la siguiente narrativa:

“el maestro tiene que ser íntegro, Verdaderamente, plantearse de una manera seria, responsable, consciente los problemas educativos del país y sobre todo la formación, entonces sí, este es el elemento realmente válido, entonces la actitud de ellos no es de docentes, ni de tutores, ni de comunicadores, tienen que realmente plantearse alguna vez en su vida, que vienen aquí a ser maestros y con todo el sentido de la palabra”. 3aip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

Estas narrativas, se convierten en argumento, intención y práctica partiendo de la lógica tomista con la cual la universidad asume la actividad docente.

“es necesario que vean la lectura como una oportunidad para investigar sobre una temática específica y con base en ellos cuestionen lo que hacen y se les ha enseñado”. 3aip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En esta narrativa, se encuentra un argumento que sustenta la investigación con la intención de descubrir en relación con las acciones del docente en la Universidad Santo Tomas.

“el apoyarnos me enseñó que es importante el trabajo en grupo, siempre y cuando uno como estudiante vea que es necesario, no solo para salir del paso, sino para poder aprender más y mejor”. 3aip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En esta narrativa, el trabajo en equipo se muestra como algo fundamental al momento de realizar trabajo docente y por parte de los estudiantes.

“un elemento común, que les da un nivel a ellos es el interés que tienen, el interés que traen acá y por el cual van asumir sus estudios de maestría”. 3aip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En esta narrativa, se muestra que la docencia no puede carecer de sentido e intención, pues se necesita tener pasión para enseñar y estar dispuesto a aprender.

“Si no podemos cambiar la totalidad, al menos ya hay un grano de arena que nos va a servir en nuestras clases para mirar de otra manera, mirar de una manera y de otro punto de vista” 3aip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En esta narrativa, se argumenta una intención de cambio y la necesidad de ejercer la practica desde una mirada compleja.

“por ejemplo el principio de pre comprensión, como por ejemplo, yo digo que lo que han dicho los psicólogos lo comprensible, lo significativo, es lo mismo, lo válido, válido es en su experiencia y se suma con la experiencia del maestro, entonces es válido en tela de juicio ambas cosas, luego viene un principio de acuerdo, que ese principio de acuerdo es un principio de problematización que es el debate, creo que tanto propicia la ética discursiva de hoy es consensos , en la búsqueda de la mejor opción que es la búsqueda de la verdad, entonces, eso da elementos para que en el juicio, en el debate, en la problematización, entonces se saquen elementos claves, el otro es un principio de concentración, que es el objeto que me interesa y lo estudio a fondo, eso es estudio, eso es poner el ojo, es saber poner el ojo. Por eso no estoy de acuerdo muchas veces con tanta tecnología y a veces me catalogo maestro antiguo, porque es que dispersa. Un estudiante se atiende y en 10 y en 10 minutos está en otro mundo diferente al tema que le interesa, entonces el estudio mismo del Tomismo es concentración. Otro elemento es de lo más fácil a lo más difícil, no puedo llegar al más, sino haberme hecho auto dilucidaciones en primera instancia, es decir tenemos que ir de lo más fácil, así buscar cada vez más elementos macros, no... armar, lo que hablábamos al comenzar esta charla, la tesis esta de los sorianos, ellos empezaron con elementos muy sencillos que son su práctica y llegaron a armar, que fue plantear necesidades urgentes éticas de lo que es la medicina en este momento” 3aip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En esta narrativa, se busca exponer puntos clave para formarse y ejercer el rol docente, como la validación de la experiencia, la problematización de la realidad y así saber identificar los puntos

sobre los cuales se debe trabajar o investigar. Esta lógica de comprensión del rol del docente lleva a entender que para construir se debe ir de lo más fácil a lo más difícil para atender a los conceptos macro. Esto hace parte de la materialización de la experiencia que aporta a la construcción de la identidad docente, lo cual no solo se encuentra en el aula de clase, sino también en la vida diaria, como se puede ver en la siguiente narrativa:

“Mi sentido de ser profesor de formadores es un ejercicio diario, yo considero esto, la práctica pedagógica es una reflexión permanente sobre el que hacer de uno en el aula y con los estudiantes. Los estudiantes no necesariamente es face to face, cara a cara, sino que a través de los proyectos de los trabajos se está uno comunicando con ellos, de pronto una comunicación, o de pronto una charla así esporádica, este es el contacto, es una reflexión permanente. Esto es lo que pienso que se debiera hacerse permanentemente, es esa reflexión que hace cada uno. Salta una reflexión colectiva, para que esa tarea se construya pedagógicamente y es uno de los problemas que hay en la facultad de educación, es eso la falta de ser entendido paulatinamente”. 3aip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

#### **5.4.6. Microsistema en la crono topografía 3. Entrevistado 4**

En el microsistema, en esta crono topografía no se encuentra alguna narrativa que configure el sistema identitario del docente.

#### **5.4.7. Crono sistema en la crono topografía 3. Entrevistado 4**

##### **5.4.7.1. Análisis descriptivo**




De estas dos narrativas, en una se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) y 1 narrativas en la que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa los tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) como se puede ver en al siguiente tabla:

Tabla 24

Tendencias Crono sistema. Crono topografía 3. Entrevistado 4.

## 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces
3Cap	Media Alta	1
3Caip	Alta	1
TOTAL		2

-  Relación Docente – Institución Educativa
-  Relación Docente - Familia
-  Mayor tendencia

Aunque se presenta una misma cantidad de narrativas en dos de las tendencias, se selecciona dentro del crono sistema una tendencia alta con una narrativa por la presencia de los tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p). (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

#### 5.4.7.2. Análisis interpretativo

En el crono sistema se muestra una tendencia media baja de los atributos del universo de creencias que configuran la identidad como docente, donde se encuentran a modo de ejemplo, las siguientes narrativas:

### ***5.4.7.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Por ejemplo hoy los maestros casi no tienen el respaldo de la ley, ni del colegio cuando se vuelven exigentes con los estudiantes. Parece que eso se ve como un pecado. Por eso hay que darle las armas pedagógicas a los estudiantes de los posgrados, para que aprendan a educar sin usar la fuerza, pero tampoco que se invisibilicen sus deberes como maestros”. 3Caip. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4).

En esta narrativa, se plantea uno de los cambios fundamentales en el sistema educativo a través del tiempo, reconociendo que hoy en día los estudiantes no reconocen igual la autoridad del docente, puesto que antes, una de las soluciones era al fuerza y, hoy en día no se puede así; el ejercicio docente radica en la construcción de herramientas pedagógicas con las que se respeten tanto los derechos y deberes del estudiante como los de los maestros.

### ***5.4.7.4. Tendencias Emergentes. Entrevistado 4***

Se encuentran diez narrativas emergentes en el entrevistado cuatro las cuales se presentan en las diferentes crono topografías que corresponden a tres momentos del ciclo de vida, la crono topografía 1, es el ciclo uno, primaria y bachillerato, la crono topografía 2, es el ciclo dos, pregrado y posgrado y la crono topografía 3, es el ciclo tres, desempeño profesional. En la crono topografía 1, emerge una narrativa, en la crono topografía 2, emerge una narrativa y en la crono topografía 3 emergen ocho narrativas como se puede ver en la siguiente gráfica:

<b>Entrevistado 4.</b>		
<b>Cronotopografía 1 (primaria – bachillerato)</b>	<b>Cronotopografía 2 (pregrado - posgrado)</b>	<b>Cronotopografía 3 (desempeño profesional)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posición crítica ante la realidad social</li> <li>- Ejemplo de vida</li> <li>- Capacidad reflexiva y de leer contextos</li> <li>- Interés investigativo</li> <li>- Metaobservación</li> <li>- Disposición al cambio</li> <li>- Reconocer el sentido</li> <li>- Coherencia intelectual</li> </ul>

*Figura 4. Grafica Emergentes entrevistado 4.*

Reconociendo la complejidad en la construcción del sistema identitario se encuentran, a modo de emergentes desde la complejidad de la construcción identitaria del docente de posgrado entrevistado, los valores aprendidos en la familia, asumir una posición crítica ante la realidad social, el ejercicio docente como ejemplo de vida, capacidad reflexiva al momento de abordar y leer los diferentes contextos con los cuales se va a trabajar, tener intereses investigativos que permitan cuestionar y mejorar el ejercicio de su profesión, disposición al cambio, capacidad de trabajar en equipo, meta observación, reconocer el sentido de sus acciones y tener coherencia intelectual en su quehacer. A modo de ejemplo se muestran las siguientes narrativas:

Crono topografía 1: *“En mi familia, eran muy importantes los valores, recuerdo que algo que mis padres no aceptaba era que nosotros mintiéramos, pues eso casi atentaba contra la vida”*. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4). Se resalta la importancia del no mentir, como valor importante para la vida.

Crono topografía 2: *“el apoyarnos, me enseñó que es importante el trabajo en grupo, siempre y cuando uno como estudiante vea que es necesario, no solo para salir del paso, sino para poder*

*aprender más y mejor*". (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4). Aquí se resalta la importancia del trabajo colaborativo y del trabajo con el otro, en tanto que aporta y complementa.

Crono topografía 3: *"los maestrantes, son personas, que defienden la dignidad y que si van a ser maestros, el primer elemento fundamental, tiene que ser su propia vida, tiene que ser un ejemplo"*. (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4). Se aprecia en esta narrativa, importancia de considerar al profesor como ejemplo de vida.

*"un fundamento que yo podría mostrar con ayuda, es que cada grupo es distinto, cada grupo vive con una necesidad específica, una pre-evaluación que debe ser de cada grupo, a mí me invita a priorizarme y a reconformar en cierta manera los mismos desarrollos de mi clase.* (Ver anexo 4. Matriz codificación entrevistado 4). En esta narrativa, es notable, el señalamiento que hace el entrevistado sobre formar de manera reflexiva, para fomentar la capacidad de los maestros, de leer contextos.

## **5.5. Entrevistado 5**

### **5.5.1. Crono topografía 1. Entrevistado 5**

#### **Microsistema en la crono topografía 1. Entrevistado 5**

##### **5.5.1.1. Análisis descriptivo**

En el microsistema se encuentran nueve narrativas, de las cuales, en dos se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas los tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia; una narrativa en la que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluye dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente - Familia y seis narrativas en las que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que corresponden a




argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa como se muestra en al siguiente tabla:

*Tabla 25*

*Tendencias Microsistema. Crono topografía 1. Entrevistado 5.*

1. CICLO PRIMARIA – BACHILLERATO. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
1MFaip	Alta	2
1MFap	Media Alta	1
1MEaip	Alta	6
TOTAL		9

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es alta con seis narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 4).

### ***5.5.1.2. Análisis interpretativo***

En el entrevistado 5 en la crono topografía 1 (ciclo primaria – bachillerato), en el microsistema entre la relación Docente – Institución Educativa coinciden las narrativas de mayor coherencia por los tres atributos del universo de creencias siendo éstas las que más veces se repiten; se encuentra una tendencia alta al cambio incluyendo una tendencia media acorde a las relaciones familiares pero con menor frecuencia como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

### ***5.5.1.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“él me colocó en una escuela que fue la Rafael Pombo en Facatativá, en dónde pasó una anécdota que también tiene que ver con el proceso, yo digo que eso incidió mucho en la Rebeldía que yo fui levantando contra el mismo sistema educativo, a pesar de que voy a vivir dentro del sistema educativo a pesar de que no me voy a salir del sistema educativo, a pesar de que voy a resistir dentro del sistema educativo; usábamos en esa época el tintero, y la pluma, y la famosa pluma, y nos ponían hacer en el cuaderno ferrocarril el trazado en línea cursiva, llegando al final de la página no escurrí bien el tintero Y por supuesto manche la hoja, lo que no me da cuenta es que detrás mío estaba el profesor y el profesor, Por eso tengo una oreja como medio torcida, me cogió de la oreja, pero de la manera más violenta porque había manchado la página el profesor siguió caminando hacia el tablero yo me paré, y el acto mío es de expresión contra eso Es que le lance el frasco de tinta no se lo puse en la cabeza dijo, por desgracia para mí, porque le apunté bien y no le di en la cabeza pero si fue a dar contra el tablero de hecho le manché toda la ropa con la tinta qué corrió, eso implicó que me echaran del colegio o de la escuela lo que significó que mi papá, le tocó llevarme a un colegio particular y terminar la primaria en un colegio particular” IMEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esa narrativa, se muestra un punto de partida de inconformidad con las malas prácticas de la docencia y el sistema educativo, estando en busca de una pedagogía más humana, con la intención de genera cambios en la relación docente-estudiante.

“estaba en quinto de primaria, con los que estaban en bachillerato, salimos con las tapas de las ollas de la cocina tenía internado ese colegio, del internado cogimos todas las tapas de las ollas y las ollas y armamos una banda de guerra con las ollas para que nos dieran banda de guerra de verdad el resultado es que si nos la dieron después para que toca ramos el tambor, bueno todo lo que implica la parte musical de esa época, en esa época denominadas bandas de guerra”. 1MEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 4).

“eso fue un papel clave en el problema de entender un poquito la cuestión de la educación, haber pertenecido a un concejo, haber organizado y pertenecido a un concejo estudiantil, ahí comencé a mis primeras, porque los comunicados los teníamos que escribir nosotros, y efectivamente lo hacíamos” 1MEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En estas narrativas, se muestra una de las primeras actividades, por llamarlas de alguna forma revolucionarias, exigiendo la cobertura de sus necesidades y sus derechos. Estas acciones impactan su quehacer profesional en posición a las malas actuaciones del sistema y la construcción de su identidad docente.

“que hacíamos en el telecentro, conciencia política con la gente que estábamos alfabetizando ósea el propósito no simplemente era alfabetizar las personas, venga le enseñó a leer y a escribir, sino que le enseñamos a leer y a escribir en un concepto que teníamos por el cura que nos guio Padre Ortega” 1MEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa se muestra una de las primeras actividades voluntarias que el entrevistado realiza como docente, apoyando procesos de alfabetización con la intención de brindar una mejor calidad de vida y bienestar social.

“de la secundaria recuerdo un maestro que fue muy significativo para mí porque a nivel de una anécdota voy a hacerlo, nos obligaba a leer bien leído en público y yo recuerdo que me coloco a mí a leer uno de los poemas de Pablo Neruda, de las canciones de amor, la canción profunda y desesperada, no recuerdo bien el contenido, recuerdo bien el contenido pero no me lo sé muy bien de memoria, en todo caso la lectura que hice la hice pues con mucho entusiasmo eso fue como en tercero de bachillerato y los compañeros del curso me aplaudieron y el profesor Prieto, se llamaba Prieto me dijo el señor Guerra ya no deletrea más o menos lee, pero no amerita que lo aplaudan, era muy exigente, muy exigente”. IMEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se evidencia el desempeño y dedicación con que el entrevistado asumía sus deberes académicos con la intención de ser cada día mejor y cumplir con las exigencias de los docentes que admiraba y respetaba.

Se encuentran las siguientes narrativas que también muestran una coherencia con los tres atributos del universo de creencias pero en la relación familiar:

“el primer núcleo es el del padre y la madre, con quienes evidentemente hubo una serie de confrontaciones, conflictos que permitieron tanto a ellos hacer cambios las relaciones que teníamos pero también permitieron en mí madurar sustancialmente para llegar a ser un educador o un maestro tal cual como hoy en día soy”. IMFaip.

(Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se muestra que el entrevistado, entiende cada situación de su vida como una oportunidad para crecer, como los desacuerdos con sus padres que le permitieron madurar y llegar a ser el educador que es hoy en día, por esto, los padres son fundamentales en la construcción de su identidad docente.

“cuando hablamos de contexto, un contexto es el histórico es decir todo es histórico todo tiene un proceso histórico nada está aislado de la historia es decir en eso digo aquí están las primera pautas el profesor Franco, mi papá fue profesor de historia mío, marco una pauta muy importante sobre todo en la historia de Colombia”.

IMFaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, también se resalta la importancia de la familia, pues es evidente que a partir de la formación académica que revive de su padre, el entiende hoy la vida y la realidad como una construcción histórica.

### 5.5.2. Crono sistema en la crono topografía 1. Entrevistado 5

#### 5.5.2.1. Análisis descriptivo

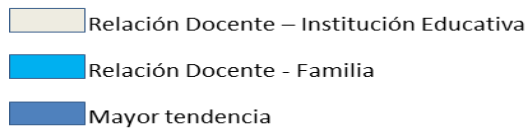
En el crono sistema se encuentran cinco narrativas de las cuales en cuatro se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa y una narrativas en la que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 26

*Tendencias Crono sistema. Crono topografía 1. Entrevistado 5.*

#### 1. CICLO PRIMARIA – BACHILLERATO. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
1CEaip	Alta	4
1CEap	Media Alta	1
TOTAL		5



La tendencia que más se repite dentro del crono sistema es alta con cuatro narrativas que tienen 3 atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

#### ***5.5.2.2. Análisis interpretativo***

En el crono sistema coinciden las narrativas con mayor coherencia con el universo de creencias por presentar los tres atributos y las narrativas que se repiten más veces por su tendencia en la relación de los sucesos contextuales culturales de la época con el universo de creencias que configuran la construcción identitaria del docente de posgrado, como se puede ver en las siguientes narrativas a modo de ejemplo:

#### ***5.5.2.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los 3 atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así, al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“efectivamente lo que yo recuerdo, qué me impacto mucho fue porque mi hermano y yo salimos corriendo detrás de mi papá, fue cuando él salió gritando la calle, cayó Rojas, De hecho cuando nosotros salimos detrás de él corriendo gritando cayó Rojas no sabíamos ni quién era Rojas”. ICEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, la intención está enmarcada de forma implícita en las acciones y sentimientos que conlleva este momento histórico para la construcción y desarrollo del país, y como aporta a la construcción identitaria de un docente que se ha caracterizado por su visión revolucionaria.

“en ese proceso de creación del Estatuto Docente nosotros creamos el concejo estudiantil, de manera clandestina y comenzamos a sacar los primeros comunicados, también de manera clandestina lo hacíamos en un neo grado hecho a mano, yo era el que en la máquina de escribir de mi papá”. ICEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se muestran una de las acciones en contra de sistema que de pequeño el entrevistado realizaba, con la intención de dar a conocer las reformas cambios y sucesos académicos. Era una forma de tener contacto con la realidad por parte de los estudiantes.

“había una situación muy crítica para el magisterio en Colombia y ellos estaban peleando la profesionalización docente y la creación de un escalafón docente que les permitiera como a los demás profesionales, tanto a los médico, al abogado, etcétera, estar en igualdad de condiciones con los demás profesionales porque efectivamente había un des mejoramiento salarial pero también había un desconocimiento de lo social” ICEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, teniendo en cuenta que el entrevistado ya era docente, la construcción del estatuto docente le afecta directamente y le lleva a cuestionarse la realidad del rol docente.

“el segundo elemento tiene que ver con una cosa, no sé si tú lo recuerdas, no creo que tú eras como muy niña o no habías nacido que fue el famoso, famosos centros educativos, no sé si has escuchado eso, existió el radio sutatensa, .el famoso, la famosa alfabetización por radio sutatensa, que después terminan con un bachillerato por radio, pero también existió en el país los telecentros educativos, eso lo manejaban las Urías y en las Urías, las parroquias, se hacía proceso de alfabetización a través del canal de irravisión e esa época, en blanco y negro claro pero se pasaban allí algunos videos, no habían unas clases que eran como en vivo, yo recuerdo y otras que eran como unos videos y habían unas cartillas para alfabetizar a la gente, ese proceso de alfabetización tiene que ver

con mi primer ejercicio docente, que ambiente se hizo de manera consiente, eso yo lo vine a descubrir mucho tiempo después en un evento que hubo en la universidad Santo Tomas” ICEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa se evidencia la forma en que las acciones históricas del entrevistado lo llevan a su labor o vocación docente, poco a poco, ampliando su visión y comprensión de lo que es la pedagogía desde el trabajo directo con comunidades, hasta su ingreso a la Universidad Santo Tomas y su empatía con la filosofía tomista.

### **5.5.3. Crono topografía 2. Entrevistado 5**

#### **Microsistema en la crono topografía 2. Entrevistado 5**

##### **5.5.3.1. Análisis descriptivo**




En el microsistema se encuentran diez narrativas de las cuales en dos se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia; tres narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa; cuatro narrativas en las que se destaca un tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa y una narrativa en la que se destaca una tendencia media baja, es decir, se incluye dentro de la narrativa un atributo del universo de creencias que corresponde a acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 27

Tendencias Microsistema. Crono topografía 2. Entrevistado 5.

## 2. CICLO PREGRADO Y POSGRADO. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
2MFaip	Alta	2
2MEap	Media Alta	3
2MEaip	Alta	4
2MEp	Media Baja	1
TOTAL		10

-  Relación Docente – Institución Educativa
-  Relación Docente - Familia
-  Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del microsistema es alta con 4 narrativas que tienen 3 atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

### 5.5.3.2. *Análisis interpretativo*

En la crono topografía 2 (Ciclo pregrado y posgrado), se puede ver en el microsistema en la relación Docente – Institución Educativa una tendencia alta, siendo narrativas que presentan coherencia con el atributo de creencias y coincidiendo con la tendencia de narrativas que más veces se repiten y con influencia de las relaciones familiares con una alta tendencia en el universo de creencias como parte de la construcción identitaria del docente, como se puede ver en las siguientes narrativas a modo de ejemplo:

### 5.5.3.3. *Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa*

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Puedo decir, que la licenciatura en educación no me formo a mí, yo considero que la formación en educación la hice por fuera de la misma universidad, pero a la vez dentro de la misma universidad no sé si tú conoces a un personaje que es Dino Segura, Dino Segura era profesor de la Universidad Distrital Ciencias Naturales... el vino, nos acercó por primera vez con lo que crea después, que es la famosa EP, eso era pedagógica experimental”.

2MEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

“efectivamente digamos que la formación del Marxismo también tiene una fuerte incidencia en mí porque entonces comienza uno a mirar el problema ya no desde una perspectiva positivista si no más dialéctica, más para entender en esa época no la entendíamos así, todo lo que se ha construido sobre la teoría crítica, que efectivamente era, esos eran los inicios digamos de la teoría crítica y que efectivamente eso pues no solamente a mí sino a toda esa generación que estuvimos ahí cercanos, nos incidió profundamente influyo en el proceso de formación en la Universidad”. 2MEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En estas narrativas, se muestra que la formación como docente y la construcción identitaria no solo la da la academia, sino la vida misma, que trae consigo las cosas que se necesitan acordes a los intereses pedagógicos del entrevistado y que le permite sentirse a gusto con su rol docente.

“universitarios tuve pues digamos que los maestros de las licenciatura a mi si me marcaron mucho y me marcaron mucho porque fueron maestros que no enseñaban a repetir sino que enseñaban a discutir esa fue una ruptura con relación a la secundaria, porque en la secundaria nos enseñaron mucho, de memoria ósea tendríamos que saber de memoria muchas cosas pero no las analizábamos las interpretábamos y sí que menos las discutíamos, en la universidad marca la pauta los maestros como Meofilo Medina, maestros como Alberto Martínez Boom, y hay otro Alberto Montañez Martínez, que no es Boom, que también nos daba historia Latino Americana” 2MEaip.

(Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

“creamos grupos de estudio en torno a Celestin Freinet, eso me va a marcar a mí una pauta fundamental en la formación porque si bien es cierto que uno tenía el espíritu de ser más historiador porque yo no tenía el espíritu de ser geógrafo sino de ser como mucho más historiador, he lo de Celestin Freinet, si me complemento que debería ser historiador pero no solamente historiador sino también maestro, y eso se hace a través de Dino Seguro y una cantidad de maestros que van a tener una incidencia, la antropóloga francesa, Biolaing, es que no me acuerdo bien del apellido, ella marco una pauta muy importante en la formación de nosotros, ella si era bastante crítica y bastante creativa entonces las reflexiones las hacíamos desde la antropología y las miradas antropológicas” 2MEaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En estas narrativas, el entrevistado, habla sobre la importancia de no aprender solamente de memoria el conocimiento teórico y argumentarlo, sino, más bien darle una intención; interpretarlo y discutirlo para entenderlo en su contexto. Lo que, en su experiencia, le permitió, otorgarle a las acciones docentes, además de en un contexto histórico, un contexto físico; para de ésta manera, someterlas a procesos crítico y de reflexión constante, de manera tal, que generara aproximaciones teóricas acordes con la realidad vivida.

En las siguientes narrativas se muestra coherencia con el universo de creencias en la relación Docente-Familia:

**5.5.3.4. Tendencias narrativas por coherencia con los 3 atributos del universo de creencias en la relación Docente-Familia**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“efectivamente me organice con mi mujer, y efectivamente tuvimos con ella dos hijos la formación de ellos fue muy distinta a la segunda familia o el segundo hogar que establecí después de un proceso de separación, en el primero yo pienso que si hubo un descuido con los hijos en términos de, en términos de compromisos directos, de compromisos directos yo todavía estaba estudiando en la universidad he no solamente estudiaba en la universidad no recuerdo si te lo conté en la primera fase, yo pertenecía al sindicato de Asonal judicial”. 2MFaip.

(Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se muestra cómo la carga académica y laboral puede generar dificultades al momento de construir un hogar, se pueden dar descuidos con los hijos, y con la pareja.

“otra forma, otros procesos de formación con ellos nosotros llevábamos un diario de la casa de la familia en donde escribíamos las embarradas que hacíamos tanto el papá, la mamá mi mujer y yo, como ellos dos escribían en que también se nos perdió ese libro porque era muy bonito era un diario en donde se iba registrando las embarradas que ellos hacían pero las que nosotros también hacíamos pero también las cosas buenas que se hacían... Se escribía con el propósito precisamente de poder reflexionar, que estamos haciendo bien, pero que estamos haciendo mal también y digo desafortunadamente se nos perdió”. 2MFaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se muestra procesos de formación con su familia, dando a entender que la enseñanza y el ser docente, no solo es un ejercicio de la academia; es un conjunto de acciones y

pensamientos que hacen parte de la identidad en la vida diaria, con la intención de poder reflexionar de sus actos y generar una co-construcción individual dentro del sistema familiar.

#### 5.5.4. Crono sistema en la crono topografía 2. Entrevistado 5

##### 5.5.4.1. Análisis descriptivo




En el crono sistema se encuentran dos narrativas en las que se destaca una tendencia alta en la relación Docente – Institución Educativa, es decir, se incluyen dentro de las dos narrativas encontradas los tres atributos del universo de creencias los cuales corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 28

*Tendencias Crono sistema. Crono topografía 2. Entrevistado 5.*

#### 2. CICLO PREGRADO Y POSGRADO. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
2CEaip	Alta	2
TOTAL		2

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite dentro del crono sistema es alta con dos narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y

acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

#### **5.5.4.2. Análisis interpretativo**

En esta crono topografía a modo de ejemplo, se presentan las siguientes narrativas en coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Familia

#### **5.5.4.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“en el proceso de alfabetización, porque los curas si eran claros en decimos, a la gente hay que formarla es para que evidentemente participe, para que conozca su propia realidad, para que cambie esa realidad, para que se organice; incluso yo pienso se va a ver reflejado muchos años después, en lo que fueron las famosas, porque en Facatativá se convierten en un cetro de floras de trabajadores de las floras, eso va a alimentar un poquito los sindicatos de esa época pero estoy hablando de hace muchos años, entonces digamos que ahí hay un primer ejercicio de docencia muy interesante en términos de que no tengo ninguna formación docente, estoy en cuarto de bachillerato y no he terminado, el bachillerato porque en esa época era cuarto, quinto, sexto, bueno, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto; estoy en cuarto de bachillerato y efectivamente yo logré sostenerme en ese centro me lograr o sostener durante tres años, cuatro quinto y sexto y logramos hacer procesos de alfabetización y evidentemente eso tiene que ver con años la unos reflejos que se vieron en el municipio con la organización de algunos padres cinco que se adelantaron con la organización de algunos sindicatos que crecieron porque nosotros nos metíamos como en él se cuenta, es decir había un ejercicio de formación política”. 2CFaip.

(Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se muestra la intención de los procesos de alfabetización para que las personas tengan la capacidad de transformar su realidad como actores políticos, empoderando a las familias de las comunidades.

“en una asamblea general de la universidad que reventamos unos petardos no explosivos sino de propaganda y efectivamente nos paramos al frente encapuchados pero todo el mundo me conocía la voz, eso no tenía sentido en esa época porque todo el mundo lo conocía a uno, no pero es que estamos cercanos a la época de Turbay es decir que no era un activista de tiempo completo, ósea, todo el tiempo en activismo pero con una ventaja que tuvimos en la universidad Distrital y ahí yo le agradezco a Meofilo Medina, no sé si lo habrás escuchado a Alberto Gómez, es otro profesor, recuerdo el apellido pero no me acuerdo el nombre Serna, Enrique Serna, ya me acorde Bioleing una antropóloga francesa, que posteriormente supimos que era del M-19, le toco salir del país y que efectivamente digamos que ese proceso ahí tiene una incidencia muy grande en términos de pues de las acciones que uno vivía haciendo todo el tiempo vivía uno metido en cualquier cantidad de cosas”. 2CFaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se muestra la intención de generar acciones, como era una forma de manifestar el desacuerdo con el sistema y hacer escuchar su voz.

### **5.5.5. Crono topografía 3. Entrevistado 5**

#### ***Universo de creencias en la crono topografía 3. Entrevistado 5***

##### ***5.5.5.1. Análisis descriptivo***

En el universo de creencias se encuentran 26 narrativas de las cuales en 23 se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p); dos narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) y una narrativa en la que se destaca una


tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa dos atributos del universo de creencias que corresponden a intención (i) y acción (p) como se puede ver en al siguiente tabla:

*Tabla 29*

*Tendencias Universo de creencias. Crono topografía 3. Entrevistado 5.*

### 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. UNIVERSO DE CREENCIAS

UNIVERSO DE CREENCIAS	TENDENCIA	# de veces
3aip	Alta	23
3ap	Media Alta	2
3ip	Media Alta	1
TOTAL		26

 Mayor Tendencia

La tendencia que más se repite del universo de creencias en el quehacer del docente es alta con 23 narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p). (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

#### **5.5.5.2. Análisis interpretativo**

En la crono topografía 3 (Ciclo desempeño profesional) el sistema identitario del docente se configura con una tendencia alta en pro del cambio, en relación con el universo de creencias que constituyen en parte, la influencia de las relaciones familiares en su quehacer profesional. En este

ciclo, se muestra una alta flexibilidad al cambio con el universo de creencias que conforman la identidad como docente, como se puede ver, a modo de ejemplo, en las siguientes narrativas:

**5.5.5.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“a través de la educación el ejercicio de Paul Freire, conocer el del contexto de la realidad, para transformarla, es correcto, pero nosotros no hablábamos en esa época de emancipación ni de liberación sabíamos que si había, bueno eso si lo teníamos claro que estábamos creando conciencia política, pero no en los términos de lo que decimos hoy en día para la liberación para la emancipación teníamos, creábamos conciencia política para la organización y la movilización política eso, eso lo teníamos claro, pero no para la, para lo otro. Porque no era como tan profunda la cuestión.” 3aip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

“nos hizo tener una mirada un poco distinta de la cuestión de entender el problema de la educación nos metemos por toda esa línea de Freinet a explorar que encontramos y efectivamente ahí hay una gran fuente de riqueza para la formación nuestra como educadores”. 3aip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En estas narrativas, se plantea uno de los referentes importantes en el ejercicio docente del entrevistado, teniendo una perspectiva de la educación basada en la lectura del contexto de la realidad para transformarla generando conciencia política.

“nuevamente viene a cargo el problema de la educación, no de manera consiente, ósea no como yo educador voy a educar, no yo me encargue con un grupo de compañeros de crear una comisión de estudio sindical, y que efectivamente hacíamos, eran grupos de estudio, éramos grupos de estudio, para la formación sindical sacamos un periódico, tuve fuertes contradicciones, con Jaime Pardo fue una extraña amistad un poco extraña para los amigos de él, para mí no fue nada extraño, en qué consistió, él era del partido comunista efectivamente, ellos no me veían a mí con buenos ojos porque yo no pertenecía al partido comunista pero si entendían que yo tenía una

formación marxista, incluso el mismo Jaime me decía que yo era demasiado radical” 3aip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se muestra la importancia de generar consensos en las diferentes perspectivas para así poder abordar de forma compleja e integral la realidad de cada contexto a favor de la educación.

“En mi formación docente porque eso permitió no entender la educación como un proceso meramente técnico sino que había que entender la educación como un proceso reflexivo de acción, ósea que si no había acción en la educación si no había reflexión sobre lo que se decía, sino se cambiaban las practicas no había digamos una proyección en el campo educativo por eso te decía yo al principio que ha sido una constante de rebeldía contra el sistema educativo, dentro del sistema educativo sin salirme del sistema educativo, pero si resistiendo dentro del sistema educativo una cosa un poco compleja, pero es cierta, cierta en términos del proceso mismo de formación que yo tuve” 3aip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se habla de cómo los referentes epistemológicos nombrados anteriormente, su formación y experiencia como docente para entender la educación como un proceso reflexivo de acción en su constante lucha contra el sistema educativo, estando dentro del sistema; esto se ve reflejado en la siguiente narrativa en la que se habla de las dificultades al momento de generar cambios paradigmáticos, desde perspectivas emergentes o no tradicionalistas, lo cual generaba disgustos en la comunicación con sus iguales y maestros:

“por ejemplo yo cuando entro a la escuela primaria es toda una dificultad, todas eran maestras con todas las compañeras maestras fue una dificultad muy grande porque ellas vienen enseñando desde lo tradicional desde lo conductista y yo me meto con Freinet a tratar de enseñar entonces eso es un choque con las mismas profesoras que eran mucho más antiguas y efectivamente eso me creo muchos problemas con los colegas porque los colegas no querían hacer procesos de cambio no querían hacer transformaciones y que efectivamente eso los marcaba y los obligaba por lo menos a que discutieran conmigo no sé si les transformaba sí o no lo que si se es que les

disgusto la vida porque todo el tiempo vivían agarrados conmigo pero igual me pasa en la secundaria en la secundaria voy a tener el mismo proceso” 3aip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

“en el ejercicio de la docencia ese carácter rebelde que siempre, bueno de enseñar a la gente que tiene que ser crítica que tiene que estar documentada, que no debe tragar entero ese es un ejercicio por el cual yo pase pero por el cual también yo trato que los estudiantes pasen por el mismo ejercicio” 3aip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se muestra cómo esa actitud de rebeldía se ve reflejada hoy en sus acciones, impulsando a los estudiantes a generar procesos crítico-reflexivos sobre sus acciones y las acciones sociales, llevándolo a comprenderse como agentes de cambio.

### **5.5.6. Microsistema en la crono topografía 3. Entrevistado 5**

#### **5.5.6.1. Análisis descriptivo**




En el microsistema se encuentran dos narrativas en la relación Docente – Familia, en las cuales se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 30

Tendencias Microsistema. Crono topografía 3. Entrevistado 5.

## 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
3MFaip	Alta	2
TOTAL		2

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite en el microsistema es alta con dos narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

#### 5.5.6.2. Análisis interpretativo

En el microsistema se marca una relación entre el universo de creencias que configura la relación Docente – Familia y el quehacer del docente; como se muestra, a modo de ejemplo, en las siguientes narrativas:

### ***5.5.6.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“hay una cosa muy importante en mi vida, para mi trascendental, es que mis abuelos paternos, mi abuelo Luis Alejandro y mi abuela, fueron maestros, fueron maestros de escuela, y fueron maestros de escuela en zonas, zonas no creo que a inicios de este siglo 1920 a 1930, ellos fueron maestros en Física, entonces por ahí viene un primer proceso de formación de herencia que digo yo, que de pronto lo llevo en la sangre”. 3MFaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

En esta narrativa, se muestra la influencia familiar en el deseo de ser docente, teniendo antepasados que habían sido maestros, siendo esta profesión una característica familiar hereditaria, como se puede ver también en al siguiente narrativa, en la que todos los hermanos y tíos del entrevistado, también terminan siendo docentes:

“de los hijos y los hermanos de mi papá termina todos vinculados a la docencia de una u otra manera terminan siendo docentes, unos por formación profesional y otros de manera empírica. Definitivamente ahí hay digamos una cosa muy interesante para ver”. 3MFaip. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5).

### **5.5.7. Crono sistema en la crono topografía 3. Entrevistado 5**

En el crono sistema no se encuentran narrativas que configuren el sistema identitario del docente.

#### ***5.5.7.1. Tendencias Emergentes. Entrevistado 5***

Se encuentran tres narrativas emergentes en el entrevistado 5, las cuales se presentan en las diferentes crono topografías que corresponden a tres momentos del ciclo de vida, la crono topografía 1, es el ciclo uno, primaria y bachillerato, la crono topografía 2, es el ciclo dos, pregrado y posgrado

y la crono topografía 3, es el ciclo tres, desempeño profesional. En la crono topografía 1, emergen tres narrativas y en las crono topografías 2 y 3, no emergen narrativas que configuren el sistema identitario como se puede ver en la siguiente gráfica:

<b>Entrevistado 5.</b>		
<p><b>Cronotopografía 1 (primaria – bachillerato)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legado familiar</li> <li>- No conformismo y liderazgo</li> <li>- Concepto crítico y reflexivo</li> </ul>	<p><b>Cronotopografía 2 (pregrado - posgrado)</b></p>	<p><b>Cronotopografía 3 (desempeño profesional)</b></p>

*Figura 5. Gráfica Emergentes entrevistado 5.*

Acorde con la complejidad del proceso de construcción identitaria como docente, se presentan características particulares emergentes que aportan atributos al universo de creencias, tales como el legado familiar como docente, el no conformismo y la capacidad de liderazgo y tener clara una postura crítica y reflexiva sobre la realidad social y sus propias acciones. A modo de ejemplo se muestran las siguientes narrativas:

Crono topografía 1: *“casi todos sus familiares por parte de padre, se han formado como docentes, y han generado influencia nacional en el desarrollo y construcción del sistema educativo actual”*. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5). (Legado Familiar).

*“parte de la capacidad crítica y reflexiva que impulsan las acciones en pro del cambio y la equidad; acciones que se llevaron a cabo desde pequeños”*. (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5). (No conformismo y liderazgo).

*“yo creo que hay mucha incidencia de mi papá... y de mi tío por aquello, que te estaba comentando de que ellos fueron perseguidos de la dictadura por ser liberales; el hecho de ser liberales les significo, evidentemente operar de manera, creo que eso tuvo que ver en parte con el criterio que tengo, después yo vine a saber, mucho tiempo después cuando ya había terminado la Licenciatura en Sociales, que ellos habían sido Gaitanistas; de hecho eso no lo explicitaban por toda la persecución de que fueron víctimas y fueron perseguidos, eso si después me lo cuenta mi papá todo el proceso de persecución”.* (Ver anexo 5. Matriz codificación entrevistado 5). (Concepto crítico y reflexivo).

En la crono topografía 2 y 3 no se encuentran narrativas emergentes que configuren el sistema identitario del docente.

## **5.6. Entrevistado 6**

### **5.6.1. Crono topografía 1. Entrevistado 6**

#### **Microsistema en la crono topografía 1. Entrevistado 6**

##### ***5.6.1.1. Análisis descriptivo***




En el microsistema se encuentran cinco narrativas, de las cuales, en una se destaca una tendencia alta, es decir, se incluye dentro de la narrativa tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia y cuatro narrativas en las que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluye dentro de las narrativas tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 31

Tendencias Microsistema. Crono topografía 1. Entrevistado 6.

## 1. CICLO PRIMARIA – BACHILLERATO. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
1MFaip	Alta	1
1MEaip	Alta	4
TOTAL		5

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite en el microsistema es alta con cuatro narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa.

**5.6.1.2. Análisis interpretativo**

En el entrevistado 6, en la crono topografía 1 (ciclo primaria – bachillerato) el sistema identitario del docente, se configura en el microsistema con una tendencia alta en coherencia con los tres atributos del universo de creencias, siendo está la tendencia narrativa que se repite más veces, sin olvidar al importancia de la familia como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

### 5.6.1.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias en la relación Docente-Institución Educativa

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“En mi experiencia de formación de sexto a noveno (1-4 de Bachillerato) conté con dos profesores de Sociales, uno de Educación Física y el de Biología, quienes me motivaron a seguir esta linda tarea, los dos primeros me hicieron comprender la importancia de conocer nuestro pasado y repensarse en un sentido crítico, sobre lo que nos pasaba como sociedad. Del profesor de Educación Física, rescato su capacidad de liderazgo y de compromiso como docente y entrenador, tenía la capacidad de sacar lo mejor de nosotros y de potenciarlo de la mejor manera.

1MEaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En esta narrativa, se muestra la importancia e influencia de las acciones emitidas por sus docentes, que con su ejemplo motivan al entrevistado para convertirse en docente e investigar sobre la realidad social y asumir - potenciar su capacidad de liderazgo.

“en mi proceso de formación conté con tres excelentes docentes; mi profesora de primero a tercero, una mujer sensible, delicada y con mucha disposición para enseñarnos. El profesor de cuarto de primaria fue un señor dedicado y respetuoso de sus estudiantes, además era de los pocos que no tenía fama de castigar a sus estudiantes. El profesor de Quinto, me marcó a futuro, porque él fue la persona que cuando terminé mi bachillerato, me dio la oportunidad de iniciarme como docente; ya que él era director de núcleo y me brindó la grata oportunidad de hacer un remplazo a una docente que solicitó una licencia de embarazo. Allí comenzó mi profesión de docente.”

1MEaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

De mi profesor y amigo de biología que en paz descanse, no lo recuerdo por sus clases, sino por su cercanía con nosotros y sobre todo por el trabajo que realizamos en la parte teatral, él me motivó a estudiar arte dramático, aunque en alguna ocasión me hablaba de lo maravilloso que era su profesión como maestro. Creo que ellos también marcaron mi camino” 1MEaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En estas narrativas también se resalta la influencia e importancia del ejemplo de los docentes en la construcción de la identidad docente.

“Pese a que mi bachillerato era académico mi encuentro con la enseñanza fue lo mejor que me pasó, y esa posibilidad la tuve en la escuela en donde hice mi primaria, y gracias a la oportunidad recibida y sobre todo al apoyo de algunos de mis profesores de primaria y luego colegas, entendí que la enseñanza es una de las profesiones más lindas del mundo”. 1MEaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En esta narrativa, se encuentra el argumento e intención con los cuales se habla de la comprensión del ser docente en el acto de enseñar.

“En décimo y once, hubo dos docentes que me marcaron, el de Química, por su exigencia (sin que mediara el chantaje de las notas), su claridad en las explicaciones y seriedad a la hora de enseñar su área. También, recuerdo al profesor de Filosofía, un hombre calmado, comprometido con su saber, pero de una sencillez que hacía ver los temas que abordaba sencillos y sobre todo, prácticos para la vida del ser humano”. 1MEaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En esta narrativa, se resalta de los docentes la exigencia y compromiso con el saber cómo practicas docentes, la construcción de la vida y la identidad docente. Y en la relación Docente-Familia se encuentra la siguiente narrativa en coherencia con los tres atributos del universo de creencias:

#### ***5.6.1.4. Tendencias narrativas por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Indiscutiblemente quien me marcó en mi apuesta por la docencia, fue mi hermana, quien se desempeñaba como profesora de primaria y en muchas ocasiones, cuando estaba en bachillerato, la acompañaba a sus clases y les

acompañaba en el tema de educación física... Creo que ella fue mi inspiración.”. 1MFaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En esta narrativa, a pesar de tener un mayor número de narrativas significativas en la relación Docente-Institución Educativa se encuentra que la hermana, quien era docente, es la mayor inspiración de la identidad docente del entrevistado.

### **5.6.2. Crono sistema en la crono topografía 1. Entrevistado 6**

En el crono sistema no se encuentran narrativas que configuren el sistema identitario del docente.

### **5.6.3. Crono topografía 2. Entrevistado 6**

#### **Microsistema en la crono topografía 2. Entrevistado 6**

##### ***5.6.3.1. Análisis descriptivo***




En el microsistema se encuentran dos narrativas de las cuales en una se destaca una tendencia media baja, es decir, se incluye dentro de la narrativa un atributo del universo de creencias que corresponde a acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa y 1 narrativa en la que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa como se puede ver en al siguiente tabla:

Tabla 32

Tendencias Microsistema. Crono topografía 2. Entrevistado 6.

## 2. CICLO PREGRADO – POSGRADO. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces
2MFp	Media Baja	1
2MEap	Media Alta	1
TOTAL		2

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

Aunque se presenta una misma cantidad de narrativas en dos de las tendencias, se selecciona dentro del microsistema una tendencia media alta con una narrativa por la presencia de los dos atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

### 5.6.3.2. Análisis interpretativo por número de veces que se repiten

En la crono topografía 2 (Ciclo pregrado – posgrado), el sistema identitario presenta una tendencia media en las relaciones entre el Docente y la institución Educativa presentes en el

microsistema, dando importancia a las acciones del docente en su proceso de formación profesional como se puede ver a modo de ejemplo en las siguientes narrativas:

### **5.6.3.3. Tendencias narrativas**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“En cuanto a la formación de posgrado, tuve la oportunidad de hacer una maestría en análisis de problemas políticos y económicos, la cual estaba en la línea que demandaban mis intereses en el campo de la política y la economía, pero por diferencias con la dirección de la misma, me quedo pendiente el trabajo de investigación y lamentablemente no la culminé”. 2MEap. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En esta narrativa se deja claro el interés por la política pública y lo social por parte del entrevistado y su formación profesional.

## **5.6.4. Crono sistema en la crono topografía 2. Entrevistado 6**

### **5.6.4.1. Análisis descriptivo**




En el crono sistema se encuentran tres narrativas en la relación Docente – Institución Educativa en las cuales se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas los tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:

*Tabla 33*

*Tendencias Crono sistema. Crono topografía 2. Entrevistado 6.*

2. CICLO PREGRADO – POSGRADO. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces
2Mfaip	Alta	3
TOTAL		3

-  Relación Docente – Institución Educativa
-  Relación Docente - Familia
-  Mayor tendencia

La tendencia que más se repite en el microsistema es alta con tres narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

#### ***5.6.4.2. Análisis interpretativo***

Dentro del crono sistema se evidencia una tendencia alta, lo cual permite una configuración más flexible y en pro del cambio en relación con el universo de creencias y los sucesos históricos relevantes en la historia de vida del docente que configuran la construcción del sistema identitario, a modo de ejemplo se encuentran las siguientes narrativas:

#### ***5.6.4.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los 3 atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así, al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“vivimos el proceso de transición de un modelo económico centrado en mayor presencia del Estado o lo que se conoce como un Estado interventor a un modelo de Estado neo regulador, o lo que comúnmente denominamos neoliberal. Eso para un estudiante de Ciencias Sociales de la Pedagógica y de Derecho de la Nacional, lo marca. Fue una época de mucha movilización social, especialmente en contra de las privatizaciones, entre ellas de la educación, de la reivindicación de los derechos y de la búsqueda de la paz” 2CEaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En esta narrativa se muestra la importancia de entender la relación entre los contextos sociales, puesto que un cambio histórico en el modelo económico, afectó directamente el sistema educativo, en este caso de las instituciones públicas generando movilizaciones sociales.

“diferentes hechos que marcaron la vida nacional, entre ellos, la violencia del narcotráfico, la persecución a la Unión Patriótica, los procesos de negociación con el M-19 y por supuesto, la constituyente de 1990. Estos hechos me afianzaron en mi estudio de las ciencias sociales y el análisis político”. 2CEaip

En esta narrativa también se evidencia el impacto de las problemáticas sociales en el desarrollo del país y en la construcción de la identidad docente, llevando al entrevistado a ser más crítico y reflexivo ante el estudio de las ciencias sociales y el análisis político. Estas movilizaciones y cambios, aportaron a la formación docente y los procesos de enseñanza como se puede ver en la siguiente narrativa:

“luego, el tema de la docencia para la transformación y generar un pensamiento crítico y una nueva esperanza de sociedad rondaba en quienes nos formábamos en ese momento”. 2CEaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

### 5.6.5. Crono topografía 3. Entrevistado 6

#### *Universo de creencias en la crono topografía 3. Entrevistado 6*

##### *5.6.5.1. Análisis descriptivo*

En el universo de creencias se encuentran 29 narrativas de las cuales en 20 se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas los tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p); cinco narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p) y cuatro narrativas en las que se destaca una tendencia media alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas dos atributos del universo de creencias que corresponden a intención (i) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:


*Tabla 34*

*Tendencias Universo de creencias. Crono topografía 3. Entrevistado 6.*

### 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. UNIVERSO DE CREENCIAS.

		TENDENCIA	#
UNIVERSO	DE		de veces
CREENCIAS			
3aip		Alta	20
3ap		Media Alta	5
3ip		Media Alta	4

TOTAL	29
-------	----

 Mayor Tendencia

La tendencia que más se repite del universo de creencias en el quehacer del docente es alta con 20 narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p). (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

#### ***5.6.5.2. Análisis interpretativo***

En la crono topografía 3 (ciclo desempeño profesional) se presenta una alta tendencia en la construcción identitaria como docente en relación con el universo de creencias, presentando la relevancia del microsistema en la relación docente – familia y del crono sistema en la relación docente institución educativa como una alta tendencia de configuración identitaria en pro del cambio.

Al hablar del universo de creencias se encuentran, a modo de ejemplo, las siguientes narrativas:

#### ***5.6.5.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Estos hechos, van a ser relevantes en los procesos de transformación social, en los cuales participé, como líder estudiantil, como militante de los derechos humanos y como soñador de una transformación en el país y por ende en la educación colombiana. Estas situaciones junto al haber contado con maestros y compañeros de estudio

solidario y comprometido con su quehacer, afianzaban cada vez más la apuesta por ser un buen profesor y el reto de ser en algún momento un buen maestro”. 3aip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En esta narrativa, al hablar del ejercicio profesional como docente, se muestra la influencia histórica y cómo cada uno de los sucesos y personas relevantes en su vida, han aportado a la construcción de la identidad docente asumiendo como reto e ser cada día un mejor maestro.

“cada vez me doy cuenta que la labor de formador, no es suficiente los conocimientos que se tengan, sino la capacidad que se debe tener en el proceso de diálogo con los estudiantes”. 3aip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

“el buen maestro no es solo el que conoce y recita un sinnúmero de autores, sino que es aquel que con ese saber, logra mediar las teorías y los saberes específicos con las inquietudes de los estudiantes. La clave es lograr un diálogo con el saber, el docente y el estudiante”. 3aip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En estas narrativas se da a entender que más allá de manejar y tener claridad en algunos temas, un buen docente es aquel que logra entablar una relación de comunicación asertiva con sus estudiantes, poniendo en juego el conocimiento. En relación con estas narrativas se presenta la importancia de la experiencia de aprendizaje como proceso de enseñanza y la importancia de la investigación como se muestra en la siguiente narrativa:

“se me dio la oportunidad de trabajar el campo investigativo, en el cual la experiencia de aprendizaje ha sido muy importante, ya que he logrado enseñar algunas cosas, pero especialmente he aprendido del trabajo y diálogo que sostenemos con los maestrantes”. 3aip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

“la primera sesión normalmente pues lo hago como para ubicar el contexto, es decir es un ejercicio en el cual, lo que yo pretendo es que se den cuenta que estamos en una ciudad posiblemente o en el mismo país, somos un país de diversidades, digamos que a partir de ahí se hace toda una reflexión sobre el tema de la diversidad, de lo multicultural, de lo politécnico, es decir todo el tema encarnaría una democracia un poco más contemporánea. Y

luego lo que les pido en el manejo de los textos y de las lecturas es que eso lo amarren un poco a su práctica, es decir que miremos esos actores y que los pongamos a dialogar con las vivencias, ese un poco ejercicio que hacemos con ellos”. 3aip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En esta narrativa se muestra como es el proceso de enseñanza que el docente a construido a partir de la experiencia y del análisis de las problemáticas sociales actuales, contrastando estas realidades con textos de forma crítica y reflexiva. De aquí, la construcción de su identidad docente y la claridad de su rol, como se muestra en la siguiente narrativa:

“Mi ser docente, creo que lo puedo definir a partir de algunas palabras: mediador; respetuoso del saber y el ser del otro y los otros; colega; acompañante de procesos, abierto a aprender de mis estudiantes y, especialmente, comprometido con la causa educativa, como una posibilidad para la transformación de los individuos y la sociedad”. 3aip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

### 5.6.6. Microsistema en la crono topografía 3. Entrevistado 6

#### 5.6.6.1. Análisis descriptivo

En el microsistema se encuentran tres narrativas en la relación Docente -Familia en las cuales se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de las narrativas los tres atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:


Tabla 35

Tendencias Microsistema. Crono topografía 3. Entrevistado 6.

### 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. MICROSISTEMA.

MICROSISTEMA	TENDENCIA	#
(M)		de veces

3MFaip	Alta	3
TOTAL		3

 Relación Docente – Institución Educativa

 Relación Docente - Familia

 Mayor tendencia

La tendencia que más se repite en el microsistema es alta con tres narrativas que tienen tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Familia. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

#### ***5.6.6.2. Análisis interpretativo***

Dentro de esta crono topografía en la relación Docente - Familia siendo esta relación la que presenta una mayor tendencia en coherencia con los tres atributos del universo de creencias, a modo de ejemplo podemos encontrar las siguientes narrativas:

#### ***5.6.6.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“Para mi familia es un orgullo, en primer lugar que me haya superado pese a los problemas socioeconómicos que vivimos, especialmente para mi madre, una mujer analfabeta, a quien posiblemente le cuesta trabajo entender que es ser un profesor de posgrado o de pregrado. Lo importante para ella, es saber que su hijo es profesor de Universidad”. 3MFaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

“Con respecto a mi familia cercana (esposa, hijos), también se sienten orgullosos de mi trabajo, de hecho mi hijo menor indica que él quiere ser profesor como su papá y trabajar escribiendo y dando clases, más aún cuando sabe que algunos de sus profesores fueron estudiantes míos”. 3MFaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En estas narrativas se muestra que el entrevistado logra identificarse como un miembro que ha traído orgullo a su sistema familiar, en especial a la madre, la esposa y los hijos. Convirtiéndose en un ejemplo de vida para su hijo menor, quien quiere llegar a ser docente igual que él.

“El tema de los viajes, se ha logrado concertar de una manera positiva, lo anterior porque hemos logrado conciliar algunos de mis viajes, con posibilidades de encuentro y viaje con ellos a algunos lugares. Con respecto a los compromisos, pese a que dedico mucho tiempo a mi trabajo, lo han comprendido, y hemos construido una máxima familiar “trabaje todo lo que quiera en la Universidad, pero cuando este en casa el trabajo se deja a un lado, el tiempo es para la familia”. Estos acuerdos ayudan a solventar las tensiones que se tejen en mi labor docente”. 3MFaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En esta narrativa se muestra la construcción de estrategias pedagógicas y acuerdos para poder manejar la relación entre el trabajo y la familia de la mejor manera.

### **5.6.7. Crono sistema en la crono topografía 3. Entrevistado 6**

#### **5.6.7.1. Análisis descriptivo**




En el crono sistema se encuentra una narrativa en la relación Docente – Institución Educativa en la que se destaca una tendencia alta, es decir, se incluye dentro de la narrativa los tres atributos del universo de creencias que corresponde a argumento (a), intención (i) y acción (p) como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 36

Tendencias Crono sistema. Crono topografía 3. Entrevistado 6.

## 3. CICLO DESEMPEÑO PROFESIONAL. CRONOSISTEMA.

CRONOSISTEMA	TENDENCIA	#
(C)		de veces
3CEaip	Alta	1
TOTAL		1

	Relación Docente – Institución Educativa
	Relación Docente - Familia
	Mayor tendencia

La tendencia que más se repite en el microsistema es alta con una narrativa que tiene tres atributos del universo de creencias, los cuales corresponden a argumento (a), intención (i) y acción (p) en la relación Docente – Institución Educativa. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

### 5.6.7.2. Análisis interpretativo

En el crono sistema en la crono topografía 3 en las narrativas del entrevistado 6, se encuentra una mayor tendencia en la relación Docente – Institución educativa como puede verse a modo de ejemplo en la siguiente narrativa:

### ***5.6.7.3. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten y por coherencia con los tres atributos del universo de creencias***

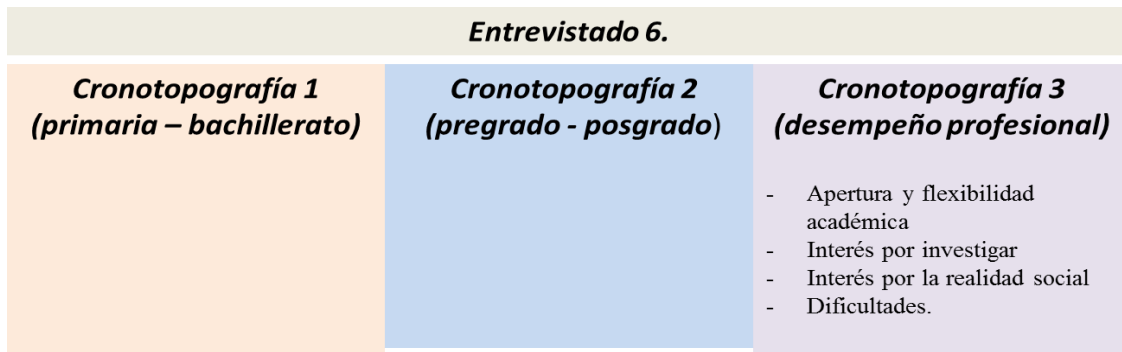
Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“en los 70 parte de los 80 el maestro era un actor fundamental en cualquier entorno social, ahora somos mirados como los profesionales de V o de VI, entonces es un poco desde donde estamos hablando que estamos haciendo, si yo diría como el maestro como actor político”. 3CEaip. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6).

En esta narrativa se muestra uno de los cambios en la representación e influencia social del ser docente, cambiando de ser un actor en cualquier entorno social a ser el profesional de quinto o sexto, por cual hoy en día se debe insistir en la importancia del docente como actor político.

### ***5.6.7.4. Tendencias Emergentes. Entrevistado 6***

Se encuentran cuatro narrativas emergentes en el entrevistado, seis las cuales se presentan en las diferentes crono topografías que corresponden a tres momentos del ciclo de vida, la crono topografía 1, es el ciclo uno, primaria y bachillerato, la crono topografía 2, es el ciclo dos, pregrado y posgrado y la crono topografía 3, es el ciclo tres, desempeño profesional. En la crono topografía 1 y 2 no emergen narrativas que configuren el sistema identitario y en a crono topografía 3 emergen cuatro narrativas como se puede ver en la siguiente gráfica:



*Figura 7. Gráfica Emergentes entrevistado 6.*

Se presentan como emergentes que contribuyen a la configuración del sistema identitario como docente la apertura y flexibilidad académica en las estrategias o metodologías a emplear, el interés por investigar, el interés por la realidad social y ser capaz de asumir las dificultades como retos para potenciar su vida y quehacer profesional. A modo de ejemplo se muestran las siguientes narrativas:

Crono topografía 3: *“muchos me llegan al proyecto para hacer la escuela y la violencia, escuela y exclusión es decir son temas que tienen que ver con derechos humanos, que no están propiamente ligados al tema del conflicto armado, pero también digamos que se hizo la apertura hacia nuevos temas que entonces no eran ajenos, o no son ajenos ah....un poco a mi trabajo como docente y se terminó haciendo un trabajo paralelo”*. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6). (Apertura y flexibilidad académica).

*“digamos que el tema de la investigación de... de docentes...y la opción que ellos tuvieron por otros temas de investigación fue fácil relativamente en cuanto a que insisto eran temas que yo*

*venía trabajando y por los cuales he trabajado constantemente*". (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6). (Interés por investigar).

*"trabajar este tipo de temas sobre todo cuando estamos en la labor docente y en segundo lugar por la misma situación del país digamos que por la cotidianidad, digamos que hay un incentivo adicional, eso ya nos está disparando un poco en cuanto a su compromiso para abordar cierto tipo de temas"*. (Ver anexo 6. Matriz codificación entrevistado 6). (Interés por la realidad social).

En la Crono topografía 1 y 2 no se encuentran narrativas emergentes que aporten a la configuración del sistema identitario del docente.

Dado que el segundo objetivo de investigación, está orientado a evidenciar, la forma en que los documentos institucionales, contienen narrativas, que favorecen la construcción identitaria del docente de posgrados, en este caso en la Facultad de Educación. A continuación se presenta el análisis que se realizó en los documentos institucionales seleccionados, para ello.

## **5.7. POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE LA USTA E IDENTIDAD DOCENTE**

En este apartado, se retoman algunos documentos institucionales de La Universidad Santo Tomas, para identificar textos en los cuales se encuentran explícitos, aspectos relacionados con la configuración de la identidad docente. Dentro de las narrativas encontradas, se reconocen algunas tendencias en relación con el universo de creencias, que desde la voz institucional, permiten consensuar las narrativas del discurso histórico, construido a partir de la experiencia de vida de los entrevistados y las necesidades o requisitos mediante los cuales se ha construido el rol docente dentro de ésta universidad.

### **5.7.1. Análisis Documentos Institucionales y su relación con la Construcción identitaria del docente en Posgrados**

Dentro de los siete documentos empleados para la construcción y comprensión de la identidad docente desde la voz institucional en este capítulo se encuentran: Política Curricular. (2004); Política Investigativa. (2009); Reglamento General de Posgrados (2010); Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2004); Dimensiones de la Política Docente. (2010); Modelo Pedagógico Educativo Institucional. (2010) y Estatuto Docente. (2004). Los cuales se seleccionaron, dados los propósitos con que fueron creados, en relación, con las funciones sustantivas de la Universidad y aquellos otros documentos, que están relacionados con el rol del maestro.

### **5.7.2. Documentos 1 y 2. Política Investigativa y Política Curricular**

Cabe resaltar que al realizar la lectura de los documentos “Política Investigativa” y “Política Curricular” no se identifican códigos narrativos, que aporten a los intereses de esta tesis. En estos documentos, aunque se reconoce que docencia, investigación y proyección social están relacionadas entre sí; no se habla directamente de la construcción, características o factores que configuran la identidad docente de la Universidad Santo Tomás ni en pregrado, como tampoco en posgrados. Lo que si está resaltado allí, se relaciona con los intereses, posibles resultados investigativos y su aporte al desarrollo, al crecimiento de la Universidad; también se precisa la forma en que dichos aportes, contribuyen a la consolidación y evaluación del currículo de la institución.

### **5.7.3. Documento 3. Reglamento General de Posgrados**

En este documento no se han incluido consideraciones relacionadas con los docentes pues esto ya está establecido en el Estatuto Docente. Se encuentra entonces la misión y objetivos de la Universidad Santo Tomas en los estudios de posgrado, entre otros apartados. Sin embargo no están relacionados con el rol propiamente del docente, sino con aspectos centrales de la formación integral del estudiante, aspectos de internacionalización y proyección social. Lo anterior permite suponer, que dentro del universo de Creencias institucional, no se está considerando el docente como actor fundamental del proceso formativo; sino que se le da mayor relevancia al estudiante; por lo menos en este documento.

A continuación se presentan los resultados encontrados dentro de los demás documentos investigados, en los que, se encontraron textos relacionados, con el Universo de Creencias. Dichos documentos son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Dimensiones de la Política Docente, Modelo Educativo Pedagógico y Estatuto Docente.

### **5.7.4. Documento 4. Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

Este documento, acorde con los requisitos de la Ley 115/94, especifica entre otros aspectos, los principios y fines, las estrategias pedagógicas y el sistema de gestión académica. La importancia del proyecto educativo institucional radica en ser la expresión de la propia comprensión filosófica del quehacer educativo. (p.10) (Ver anexo 7. Proyecto Educativo Institucional Matriz)

#### ***5.7.4.1. Análisis descriptivo***


En el PEI se encuentran diez narrativas, que permiten generar un bosquejo sobre las características y necesidades que constituyen la construcción del perfil y rol del docente dentro de la Universidad Santo Tomas. Dentro de estas diez narrativas, en ocho se destaca una tendencia alta,

es decir, se incluyen dentro de la narrativa los tres atributos del universo de creencias que corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) y dos narrativas, en las cuales se destaca una tendencia media alta con dos de los atributos del universo de creencias, una narrativa que corresponde a argumento (a) e intención (i) y una narrativa que corresponde a argumento (a) y acción (p), como se puede ver de forma descriptiva en la siguiente tabla:

Tabla 1

*Tendencias Narrativas. PEI*

CODIFICACIÓN	TENDENCIA	# de veces
aip	Alta	8
ai	Media Alta	1
ap	Media Alta	1
TOTAL		10

 Mayor Tendencia

Dentro de estas narrativas, se encuentra coherencia entre los tres atributos del universo de creencias con las narrativas que más veces se repiten, dando una correlación relevante.

#### 5.7.4.2. Análisis interpretativo

Se encuentran a modo de ejemplo, las siguientes narrativas, que permiten comprender la construcción del rol e identidad docente dentro de la Universidad Santo Tomas:

#### 5.7.4.3. Tendencias Narrativas en el PEI

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“La docencia impulsa la investigación y la proyección social. La docencia es concebida como Acción y proceso interactivo entre sujetos de una relación horizontal cooperativa”. “Los docentes conservan, adaptan, renuevan y actualizan sus saberes investigando. Los docentes transmiten los saberes enseñando a investigar”. (p.26)

“Docencia e investigación no pueden hacer caso omiso de la proyección social, porque la universidad no forma para aislar, sino para integrar activamente en la vida colectiva, lo que supone una inserción gradual en las necesidades de la coexistencia”. (p.27)

Así, el ejercicio docente en la Universidad Santo Tomas, no se encasilla a un aula de clase, se encuentra relacionado con la construcción, ejecución y validación de conocimiento que aporte al desarrollo y progreso institucional, social y humano como su responsabilidad.

“El docente resulta indispensable, porque se supone depositario de un saber sistematizado y socialmente reconocido o legitimado, y porque puede ayudar al estudiante a economizar tiempo y esfuerzo en la apropiación del mismo, sin que deje de aplicar todas las fuerzas de su ingenio. La influencia mutua entre estudiante-docente acontece como dialogo en torno a problemas e interrogantes concretos”. (p.77)

“El mejor maestro no es el que se impone, el que se afirma como dominador, dueño del espacio mental, sino el que interviene ante todo para poner en marcha la reflexión y el poder del propio estudiante para inducir o deducir, evocar, relacionar, contrastar, analizar, definir, sintetizar, valorar y aplicar”. (p.79)

La importancia y necesidad del docente dentro del sistema educativo, se encamina en la Santo Tomas como un guía que permite al estudiante, tras su experiencia y conocimiento adquirido, asumir una posición propia de la realidad, consensuando entre su conocimiento propio y el conocimiento adquirido a partir de la práctica académica. Con esto, se comprende que desde esta perspectiva tomista, “Al docente se le exige señalar, orientar y guiar al estudiante”. (p.76)

#### **5.7.5. Documento 5. Dimensiones de la Política Docente.**

Al hablar de la política docente la comunidad académica de la Universidad Santo Tomas, propone algunas ideas orientadoras sobre las reformas curriculares que hacen parte de la compleja dinámica universitaria y que ayudan a verificar, la debida aplicación de las políticas académicas e investigativas de la institución, en coherencia con su proyecto educativo y su modelo pedagógico y con la dinámica general de la educación superior. Se dice que este documento es el PEI en acción. (p.6) (Ver anexo 8. Dimensión de la Política Docente. Matriz)

##### **5.7.5.1. Análisis descriptivo**


En este documento se encuentran ocho narrativas, que permiten generar un bosquejo sobre las características y necesidades que constituyen la construcción del perfil y rol del docente dentro de la Universidad Santo Tomas. Dentro de estas ocho narrativas, en dos se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa los tres atributos del universo de creencias que corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p); en tres narrativas en las cuales se destaca una tendencia media alta con dos de los atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p); dos narrativas en las cuales se destaca una tendencia media baja con uno de los atributos del universo de creencias que corresponde a acción (p) y una narrativa en la cual se

destaca una tendencia media baja con uno de los atributos del universo de creencias que corresponde a argumento (a), como se puede ver de forma descriptiva en la siguiente tabla:

Tabla 2

*Tendencias Narrativas. Dimensión de la política docente*

CODIFICACIÓN	TENDENCIA	# de veces
aip	Alta	2
ap	Media Alta	3
p	Media Baja	2
a	Media Baja	1
TOTAL		8

 Mayor Tendencia

En este documento se encuentran dos narrativas en coherencia con los tres atributos del universo de creencias y tres con una tendencia media alta que corresponden a argumento (a) y acción (p) siendo las que más veces se repiten.

**5.7.5.2. Análisis interpretativo**

Se encuentran a modo de ejemplo, las siguientes narrativas que permiten comprender la construcción del rol e identidad docente dentro de la Universidad Santo Tomas:

### ***5.7.5.3. Tendencias Narrativas en Dimensión de la Política Docente por coherencia con los atributos del universo de creencias***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“El docente no solo es una persona con un título profesional, debe tener facilidad para comunicarse, pues en el acto educativo es indispensable la comunicación. Una formación pedagógica y metodológica que le permite interactuar con sus estudiantes y lograr los objetivos del aprendizaje, excelentes relaciones personales y adecuado manejo de la diferencias, profundos y actualizados saberes disciplinares y profesionales, portador y transmisor de valores éticos, por el ejemplo de vida”. (p.21)

El docente debe tener habilidades que le permitan comunicarse de forma asertiva, excelentes relaciones personales, dominio en los diferentes áreas y saberes disciplinares, una ética intachable y ser un ejemplo de vida para sus estudiantes y personas cercanas.

“El docente debe ser líder, es decir, una persona con carisma suficiente para que los estudiantes se sientan guiados, orientados, atendidos, implicados y motivados para aprender. También debe ser un buen conocedor de las nuevas aplicaciones informáticas de formación. (p.32)

Un docente debe ser un líder que guía y esta actualizado con las nuevas tecnologías, para atender de forma correcta a las necesidades de los diferentes contextos.

### ***5.7.5.4. Tendencias narrativas por número de veces que se repiten***

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“El docente de la universidad debe estar plenamente comprometido con sus responsabilidades e identificado con los postulados filosóficos y pedagógicos que enmarcan su acción educativa”. (p.10)

“El docente debe estar preparado para enfrentar las nuevas condiciones y tendencias del desarrollo científico, tecnológico y de las comunicaciones, que hacen posible el dialogo inmediato en cualquier lugar del planeta. La formación de docente debe ser continua”. (p.19)

“El docente tomasino no solo debe ser un excelente profesional, reconocido como tal entre sus pares, sino una persona con capacidad para guiar más allá de las ignorancias e insuficiencias actuales”. (p.19)

En estas narrativas, se plantean algunos deberes del docente, siendo estos el compromiso filosófico, científico y tecnológico que permitan atender a las insuficiencias actuales de su entorno tras la constante formación y actualización de su saber.

### **5.7.6. Documento 6. Modelo Educativo Pedagógico.**

Este documento se refiere, entre otras cosas, a la manera peculiar de articular y dinamizar medios y mediaciones, ambientes y contextos, relaciones entre docencia y aprendizaje, en los procesos educativos, de investigación, proyección y extensión, como expresión de la identidad institucional, de su concepción filosófica de la educación, y el modo de dar respuesta a determinadas necesidades y contextos, en desarrollo de la misión propia de la institución, de los principios y criterios que la orientan y de los objetivos y funciones que se propone desarrollar en los campos específicos de su acción educativa. (cf. Estatuto Orgánico, artículos 7-11). (p.8) (Ver anexo 9. Modelo Educativo Pedagógico. Matriz)

#### **5.7.6.1. Análisis descriptivo**


En este documento se encuentran seis narrativas, que permiten generar un bosquejo sobre las características y necesidades que constituyen la construcción del perfil y rol del docente dentro de la Universidad Santo Tomas. Dentro de estas seis narrativas, en cuatro se destaca una tendencia alta, es decir, se incluyen dentro de la narrativa los tres atributos del universo de creencias que corresponden a, argumento (a), intención (i) y acción (p) y dos narrativas en las cuales se destaca

una tendencia media alta con dos de los atributos del universo de creencias que corresponden a argumento (a) y acción (p), como se puede ver de forma descriptiva en la siguiente tabla:

Tabla 3

*Tendencias narrativas. Modelo Educativo Pedagógico*

CODIFICACIÓN	TENDENCIA	# de veces
aip	Alta	4
ap	Media Alta	2
TOTAL		6

 Mayor Tendencia

Dentro de estas narrativas, se encuentra coherencia entre los tres atributos del universo de creencias con las narrativas que más veces se repiten, dando una correlación relevante.

**5.7.6.2. Análisis Interpretativo**

Se encuentran a modo de ejemplo las siguientes narrativas que permiten comprender la construcción del rol e identidad docente dentro de la Universidad Santo Tomas:

**5.7.6.3. Tendencias narrativas del Modelo Educativo Pedagógico**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“La función del maestro no puede ser unilateral y autoritaria, ni la actividad del alumno puede concebirse como un activismo protagónico en solitario, sino que juntos entran en un proceso constructivo y amigable de dialogo e interacción colaborativa respetuosa con respecto al aprendizaje y la adquisición del saber”. (p.53)

“El maestro puede ofrecer al estudiante ayudas para alcanzar la ciencia, pero para que con su entendimiento capte y pueda ver las conexiones de los principios en las conclusiones. La relación profesor estudiante es dialógica y ninguno de los polos subsume al otro”. (p.54)

En estas narrativas se puede ver, que desde los ojos de la Institución Educativa, se hace evidente que tanto alumno como docente, se encuentran en un constante proceso de formación y dialogo que favorece la adquisición bidireccional del saber, en términos de enseñanza-aprendizaje.

“El maestro no produce en el discípulo la luz intelectual ni produce tampoco directamente las ideas sino que mediante la enseñanza mueve al discípulo para que él mismo por la virtud de su propio entendimiento, forme las concepciones inteligibles, cuyo signo le expone exteriormente. Así como la salud del enfermo se logra no según el poder del médico sino la facultad de la naturaleza, de modo semejante la ciencia se causa en el discípulo no según el poder del maestro sino según la facultad del discente. (Tomas de Aquino). (Millán, 1963, cap. II)”. (p.53)

“Se trata de un realismo pedagógico, que propicia la actividad consciente, responsable y colaborativa del estudiante, su gradual autonomía, sin que ello implique una desaparición o menoscabo del papel también activo del profesor”. (p.54)

En estas narrativas, se muestra que el docente enseña al alumno a encontrar por sí mismo el camino del saber, utilizando la virtud de su propio entendimiento, pero obteniendo la guía y dirección de docente, entendiéndose así una relación basada en el realismo pedagógico.

### **5.7.7. Documento 7. Estatuto Docente.**

En el estatuto Docente, se han establecido criterios académicos que permiten claridad, transparencia y objetividad en los procesos de selección docente, vinculación y categorización de

los mismos, y presenta las normas y demás disposiciones que regulan la actividad docente. (p.9)

(Ver anexo 10. Estatuto Docente. Matriz)


#### 5.7.7.1. Análisis descriptivo

En este documento se encuentran tres narrativas, que permiten generar claridades sobre las características y necesidades que constituyen la construcción del perfil y rol del docente dentro de la Universidad Santo Tomas. Estas tres narrativas se destacan con una tendencia media baja, es decir, se incluyen dentro de las narrativas un atributo del universo de creencias dentro de las cuales dos narrativas corresponde a argumento (a) y una narrativa corresponde a acción (p), como se puede ver de forma descriptiva en la siguiente tabla:

Tabla 4

#### *Tendencias narrativas. Estatuto Docente*

CODIFICACIÓN	TENDENCIA	# de veces
a	Media Baja	2
p	Media Baja	1
TOTAL		3

 Mayor Tendencia

En este documento, no se encuentran narrativas que presenten coherencia con los 3 atributos del universo de creencias, y se encuentran 2 narrativas con mayor número de veces repetidas.

### **5.7.7.2. Análisis Interpretativo**

Se encuentran a modo de ejemplo, las siguientes narrativas que permiten comprender la construcción del rol e identidad docente dentro de la Universidad Santo Tomas:

### **5.7.7.3. Tendencias narrativas del Modelo Educativo Pedagógico por mayor numero de veces que se repiten**

Cada atributo del universo de creencias corresponde a un color, así al hablar de argumento (a), el color es azul, intención (i) de color amarillo y acción (p) con color verde.

“El maestro como uno de los agentes primordiales del proceso educativo”. (p.8)

En esta narrativa, se reconoce importancia del docente dentro del proceso educativo y dentro de la misma institución.

“Escala fón docente de primera categoría (titulado), segunda categoría (especialización), tercera categoría (magister 5 años de experiencia), cuarta categoría (magister y 9 años de experiencia) y quinta categoría (doctorado)”. (p.20)

En esta narrativa, se clarifica el escala fón docente y algunas de las características o requisitos de cada escala fón.

### **5.7.8. Perfil docente en la Universidad Santo Tomas**

A continuación, luego de haber mostrado el panorama sobre la comprensión de rol y quehacer del docente, se muestran algunas de las citas textuales, sobre el perfil específico del docente en la Universidad Santo Tomas, junto con sus derechos y deberes.

En el documento de la Dimensión política docente se encuentran, a parte de la lógica humanista tomista que se encuentra en todos los documentos institucionales analizados, dos referentes que permiten aportar a la comprensión y construcción del perfil docente:

Según Salazar (2005), son tres las características que debe cumplir el docente hoy en día, la primera es ser consecuente con uno mismo (Vocacional), la segunda es ser consecuentes con los educandos (profesional) y la tercera es ser consecuente con la sociedad (vivir en el día). (p.32).

Y junto con esto, se encuentra también a Zabalza (2005) quien plantea nueve competencias necesarias para el docente universitario las cuales son:

- Capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje,
- Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- Alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC.
- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- Relacionarse constructivamente con los alumnos.
- Tutorías y acompañamiento a los estudiantes.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Implicarse institucionalmente e incluirse en equipos de trabajo. (p.32)

Así, con estas referencias, propuestas filosóficas, pedagógicas, técnicas, tecnológicas, éticas, humanas y sociales que se configura un perfil docente, el cual se puede encontrar en el Proyecto

Educativo Institucional y es retomado en la Dimensión de la Política Docente, recopilando ocho aspectos fundamentales para la construcción identitaria del docente tomasino y estos son:

1. Contextualización y conocimiento de los principales postulados de la institución; además, a su competencia profesional, debe añadir aptitud y experiencia docente.
2. Preferir un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en problemas, establecidos a partir de la problematización o cuestionamiento de las teorías y hechos reales, vistos como inciertos, inseguros, dudosos, inestables, a lo que se refiere el adjetivo problemático (Por problemas antes que por soluciones abstractas mediante exposición magistral).
3. El docente no es un transmisor de un saber ya hecho y definitivo, sino un cooperador o auxiliar externo de la actividad racional del estudiante.
4. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser mutuo y cooperativo.
5. El docente debe demostrar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos para desarrollar el proyecto curricular y reconocimiento dentro del área disciplinar en que se desempeña.
6. El docente es un apoyo, un guía, un orientador.
7. Los docentes deben ser investigadores y transmiten los saberes enseñando a investigar, teniendo como fin generar innovaciones, producir nuevo conocimiento o aportar soluciones a los problemas nacionales y locales.
8. La comunidad profesoral se organiza dentro de una razonable división de trabajo académico e investigativo. (Dimensión de la Política Docente, p.34).

En el Estatuto Docente, también se plantean algunos parámetros del perfil del docente tomasino, acordes de forma complementaria con los aspectos expuestos anteriormente, los cuales son:

1. Conocimiento de los principios y respeto a la filosofía de la Universidad Santo Tomás, universidad de educación superior privada y católica.
2. Sentido de compromiso y consagración a la formación integral de los estudiantes.
3. Respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad con la comunidad académica.
4. Ejercicio ético de su profesión educativa.
5. Interés por la ciencia, la investigación, la docencia y la proyección social de la Universidad.
6. Compromiso con el desarrollo intelectual, espiritual, social y político del país.
7. Búsqueda de la justicia, la paz y el bien común. (p.12).

En ese orden, la Universidad Santo Tomas, reconociendo la importancia del docente dentro de los diferentes procesos institucionales e identificando que “el aprendizaje es un acto comunicativo y colaborativo en el cual intervienen dos sujetos activos: el docente y el estudiante” (Dimensión de la Política Docente, p.10), plantea unos derechos y deberes de los docentes, los cuales se encuentran en el Estatuto Docente y están dirigidos a respetar la libertad de cátedra, su cualificación permanente, recibir buen trato y hacer lo mismo con los otros miembros de la comunidad universitaria, pertenecer al escalafón docente, asumir ética y responsablemente sus funciones, entre otros.

Se puede pensar, que en tanto se establezcan unos deberes y derechos; la Universidad, está presentando lo que espera de sus docentes. Estos, permiten seguir configurando su rol, sin embargo, es importante, analizar de qué manera estos, configuran la construcción identitaria del maestro de posgrados, pues al ser unas directrices, que están dirigidas a la totalidad de los maestros, tanto en pregrado, como en posgrados, en los diferentes programas y facultades; no se establecen particularidades para los docentes de posgrado, que le distingan de otros, en términos de sus compromisos académicos, impactos formativos e investigativos, de su quehacer. Pareciera que esto se promueve de manera directa, desde las Decanaturas, o direcciones de posgrados, se establecen unos derroteros, en los planes de acción anuales, o retos en relación con los procesos de acreditación que se vayan adelantando. Lo que de alguna manera reitera, que la construcción identitaria, está ligada, de manera particular a funciones, reglamentos que organiza la Universidad.

## 6. DISCUSION DE LOS RESULTADOS

### METER TRAIINGULACION TEORICA Y CON OBJETIVOS Y PROBLEMA, TEORIAS, METODOLOGIA

Las conclusiones se presentaran en términos de las convergencias y divergencias encontradas, entre las narrativas, de los entrevistados, para resaltar aquellos aspectos más sobresalientes que emergieron tanto en ellos como grupo y también, las particularidades en sus historias, que al parecer, organizan sus construcciones identitarias. De la misma manera se realizará una triangulación con los conceptos del marco teórico y los objetivos de la investigación.

#### 6.1. Divergencias

En la configuración del sistema identitario como docente de posgrado, reconociendo la importancia de experiencia en el ciclo de vida, se presentan algunas divergencias en los seis entrevistados, diferencias, que constituyen su universo de creencias, narrativas y cotidianidad.

Así, en el *entrevistado 1*, se evidencia una fuerte tendencia en el ciclo uno, hacia la importancia de las relaciones familiares, pero en este caso representadas en un cuidador o familiar no biológico y a los cambios trascendentales en el crono sistema familiar, lo cual le lleva a tener una mayor capacidad de adaptación al cambio y flexibilidad de comprensión de la realidad.

Lo anterior, se puede cotejar con un planteamiento sistémico, al considerar que en los ciclos vitales, los seres humanos, se construyen así, desde las interacciones que tienen, con personas significativas de su red social, según la propuesta de Slusky (1996), es decir, con aquellos miembros de su nicho inmediato, que se visualizan como personas representativas, vistas como modelos de

vida, dada la cercanía emocional; la cual les aporta estilos de vida y proyectos que a futuro, se ven como posibles.

En este sentido, la identidad emerge, como una construcción basada en la causalidad circular, principio aportado desde la teoría general de los sistemas por Bertalanffy (1976), el cual precisa que los comportamientos humanos se configuran en doble vía, es decir, lo que un cuidador hace o dice a la persona que está criando, se convierte en una causa que determina sus futuras acciones; de igual manera, en la medida en que dichas acciones, son asumidas por este último, se va afianzando las orientaciones y guías del cuidador, en relación con respecto al mismo principio que dice o actúa.

De igual importancia, se puede resaltar como los cambios en la vida del entrevistado, lo que Bronfenbrenner (2002) denomina las transiciones ecológicas, acompañadas de un cuidador amoroso y útil para la persona como modelo a seguir, le provee de estrategias de afrontamiento, para ajustarse a las situaciones adversas, emergiendo lo mejor de sí; como sus recursos personales, cualidades y habilidades para lograr flexibilizarse, aprender de las situaciones y salir adelante.

De la misma forma, autores como Dabas (1998), Delgado, C. (2007), Niño, J y Castañeda (2010), denominan procesos resilientes, sistemas de recursos, entre otros. Los cuales hacen referencia, a que las personas al verse sometidas a situaciones de adversidad, sacan de si, lo mejor que tienen, para dar la cara a aquello que les produce gran tensión y comportarse desde el reto, para surgir y empoderarse como mejores seres humanos.

El *entrevistado 2*, presenta una tendencia al quehacer del docente, desde una comprensión intersubjetiva, reconociéndose como el mayor responsable de su vocación profesional, admitiendo

que por características culturales de la época, y el universo de creencias del sistema familiar, siempre esperaban que se convirtiera en docente.

Estas características presentes en la historia del entrevistado 2, se sustentan en una de las propuestas de Gergen (2006) , quien especifica la forma en que la cultura, atraviesa las creencias sobre si, y van esbozando en las vidas de las personas, ciertos hilos conductores, para configurar su “self relacional”, por ello la identidad, recupera la reivindicación de las ideologías en el orden político, social y comunitario, que están presentes en ciertos momentos históricos, y que marcan pautas sobre lo que es importante y digno de respeto. Pareciera, que en su momento, dentro de la historia de vida del entrevistado, el ser maestro, era reconocido; sobre todo en lo rural, como una persona con mucha valía, por lo que representaba en el pueblo, convirtiéndose en una autoridad de este, que debía ser respetada y reconocida.

De forma similar, es necesario comprender que la identidad personal se articula dialógicamente, desde la perspectiva compleja propuesta por Morín (1996, 1999), con los procesos culturales presentes en las historias vividas por los sujetos; es necesario entonces, para tratar de comprender los procesos identitarios, reconocer, las tendencias o hitos que se presentan como marcados en sus experiencias, convirtiéndose en pilares culturales que les generan retos y preferencias; donde lo individual está conectado permanentemente con lo colectivo, en un continuo que se realimenta constantemente, configurándose un bucle entre individuo/sociedad/cultura/región.

Así mismo, se puede comprender desde la apuesta de Bronfenbrenner (1996), (2002), al señalar que dentro del nicho ecológico en el que se da el proceso de desarrollo de la persona, es

importante reconocer las creencias culturales, que se definen como marcadoras del éxito del ser, por ejemplo en este caso, el ser profesional; para poder posicionarse socialmente como un sujeto que aporta y puede ser independiente; aunado a ello, al escoger como vocación, el ser maestro; dadas las connotaciones, que esto representaba en su familia, al ser un oficio que aportaba a la sociedad de manera importante, pues consideraban que educar, es clave para dejar huella en la vida de otros, desde una perspectiva de labor social y solidaridad.

El *entrevistado 3*, evidencia en su experiencia y formación religiosa humanista, la configuración del universo de creencias de su identidad docente, reconociendo los valores familiares como un componente fundamental en su lógica intelectual y ejercicio profesional. El humanismo aquí, se puede establecer como un núcleo central en la identidad del sistema familiar y del sistema individual del maestro; lo intelectual está al servicio del otro, para hacerle crecer como persona, dedicada a trabajar por el bien con y de los otros.

Es importante interpretar esta tendencia, desde la propuesta de Capra (2002), quien establece que en la cultura se van presentando formas particulares de entender el mundo, tomando como referencias valores, principios y metas presentes en sus vidas, que al ser compartidas, por ejemplo a nivel familiar, como en este caso, se configuran como un sistema de práctica; determinando una manera particular de organizar los proyectos vitales del entrevistado. Es más, En su familia , se aprecia que lo religioso y la presencia de valores, como la solidaridad, el bien común, la honestidad, se asumen como procesos no negociables, para definir sus estilos personales, y convertirse en seres de bien, útiles y aportantes a la sociedad, con un gran sentido humanista y que desde la complejidad se podría considerar en una relación antropo /ética, en la cual el individuo, la sociedad y la especie, se convierten en un bucle encarnado en el respeto a la diferencia, el reconocimiento al otro desde la diversidad

descentrada del sí y al servicio del otro.

Es más, se puede interpretar desde la metáfora empleada por Capra (2000) , al señalar que los seres humanos, al estar inmersos en redes, que hacen parte de sistemas aún más complejos, van construyendo la denominada “trama de la vida”, con ciertos temas y guiones, que se convierten en soportes del ser sujetos integrales. Los cuales, organizan un principio de coherencia entre lo que asume como valores y sus prácticas profesionales, en los nichos que hacen parte de su micro sistema, tales como familia, trabajo, grupos de amigos, entre otros; es decir, es prioritario relacionarse en los roles desempeñados, como una persona respetuosa, humilde intelectualmente, fraterna y que busca el bien común.

Adicionalmente, se puede pensar que el entrevistado, se desarrolló en dos contextos que le marcaron profundamente, su familia y la comunidad religiosa, que en palabras de Najmanovich (2008), se convierten en sistemas dinámicos; dado que se da un movimiento de interconexión fuerte entre estos y con la persona, estructurándose un bucle recursivo, de manera tal que asume prioritariamente, aquellos aspectos que son comunes y se comparten entre estos sistemas; dado que van instalando un sentido de vida identitario, que le marcan en su rol como docente de posgrados. En este sentido para comprender desde la complejidad la construcción identitaria, es relevante, identificar aquellos valores compartidos en diversos sistemas y que a su vez transverzalizan los ciclos vitales del maestro, para establecer el nodo central de su estilo y poder preguntarse la institución como sistema, si está en condiciones de proveérselos.

Además, es clave que dentro de las instituciones universitarias, se le permita al docente, sacar a la luz dichos aspectos, dado que se pueden convertir, en procesos que le anclan favorablemente a la institución, resaltando su sentido de pertenencia por una parte y por la otra, le ayudan a cualificar su

desempeño como docente, favoreciendo así, la realización personal y profesional. Desarrollos que redundaran en su bienestar y sentido de vida.

El *entrevistado 4*, fundamenta su universo de creencias en el encontrar el sentido de la vida en relación con su pedagogía, entendiendo su rol como un ejemplo de vida, puesto que a partir de este argumento se da la intención de sus acciones y la de sus estudiantes. Es importante resaltar que esta apuesta del entrevistado, está enmarcada en una comprensión de la cibernética de segundo orden Keeney (2004), en la cual el sujeto hace parte del fenómeno observado, en este caso, el maestro se observa así, como parte del sistema educativo, posicionándose, desde el paradigma sistémico complejo en sistema observante, dejando de ser sistema observador externo de la realidad, como si esta estuviera por fuera de él como persona.

En otras palabras, su prioridad deja de ser, el observar a su estudiante como sujeto aislado del docente. Más bien, se orienta a observar /reflexionar sobre la diada que configura junto con su alumno, para explorar cómo se codeterminan, en busca de la coherencia de sus acciones e intenciones. El maestro está pendiente de hacer conexiones entre lo que siente, piensa y hace, para dar un sentido de correspondencia en este sistema de valores para asumirse en su praxis pedagógica. Pues se concibe así, como un ejemplo de vida para el estudiante.

Retomando a Bertalanffy (1976), Al emplear el termino de ejemplo a seguir, se resalta una perspectiva del ser humano bajo el principio de la incompletud, No como un ser perfecto sin errores, sino mejor, como una persona que en tanto sistema vivo, se autoreferencia, para preservar su identidad, como alguien que está en permanente proceso de crecimiento, transformación y desarrollo, buscando ser mejor persona para ser mejor formador, lo que se convierte en un principio

orientador ser pedagogo, del arte de autotransformarse intencional y deliberativamente, para acompañar al otro en su formación.

De manera tal, que se invita a reflexionar, sobre su forma de interactuar con el mundo y responsablemente tomar decisiones, para dejar huella en la vida de sus estudiantes, en acompañarlos en su transformación como aprendices de la vida, para cumplir con el propósito de vida que ha elegido, es decir, ser docente.

El *entrevistado 5*, atribuye su profesionalización y formación al legado familiar, lo cual le sirve como ejemplo para asumir una posición crítica de la realidad social, entendiendo al importancia de convertirse en agente transformador de contextos con influencia política en pro del cambio del sistema educativo. Como se puede observar existe una marcada tendencia en el entrevistado a construir su proceso identitario de una manera sistémica, retomando el principio de la enseñanza para la comprensión humana, planteado en el paradigma complejo por Morín (2005), es inherente al ser, su estructura holística, es decir, como un sistema biopsicoculturalcontextual, de manera tal que las tendencias macro políticas , atraviesan la visión de si, reconociendo la importancia de lo que sucede, en términos, de hallar rupturas, contradicciones y quiebres en la vida, para asumir posturas crítico reflexivas en su perspectiva ante la vida y por supuesto en su rol como docente.

Así pues, lo que sucede en otros contextos, es necesario articularlo, con lo que se enseña, para convertirse en un sujeto, que invita a sus estudiantes a pensarse de manera situada en el ámbito pedagógico. Para sensibilizarse frente a aquellas circunstancias poco justas y equitativas en la educación. Es decir, estableció una articulación entre su ser docente, como “una parte” del sistema,

con “el todo” entendido este, como lo que se presenta en diversas dimensiones que van más allá del aula.

De manera tal que, la relación todo/parte, propuesta por Garciandia (2005), Morín (2001), Najmanovich, (2008), entre otros, permite la emergencia de un conocimiento y versión de la vida en un dialogo entre lo personal/social/cultural. Que como se mencionó anteriormente le posibilita acceder al conocimiento, desde la reflexividad generativa; en la cual, las preguntas son la base de su ejercicio profesional y de su estilo docente, para tomar decisiones de orden antropoetico frente a lo que requieren sus estudiantes, permite construir un conocimiento más humanizado y humanizante, al posicionarse desde una actitud proactiva critica, para encontrar opciones educativas más pertinentes.

De igual manera se aprecia en el entrevistado, que el microsistema familiar, desde una apuesta ecológica entró a dialogar con el crono sistema, propuesto por Bronfenbrenner (2002) del momento histórico pasado/ presente/ futuro, configurándose un bucle reflexivo para comprender la realidad. En este orden de ideas, la familia desde su legado, de ser maestro, se convierte en un pilar central para su elección vocacional, bajo una premisa, de seguir dejando legado en sus estudiantes. El cual se orienta a repensarse como agente facilitador del proceso formativo en otros, para apreciar críticamente la realidad. La familia entonces, como eje central en su vida, le invito a comprender su papel en la educación, para generar cambios, a través de sus procesos pedagógicos e investigativos.

Lo anterior permite evidenciar una concepción de la vida que va más allá de si y del conocimiento fragmentado, casi que su papel en el aula, está dirigido, a mostrar al estudiante, la forma en que se debe articular el todo con la parte; en este caso la educación, como parte de un

macro sistema, con varias aristas, que adquieren sentido en la medida, en que se visibilizan sus conexiones posibles, las complementariedades que se presentan; aspecto prioritario para apreciar la complejidad del mundo.

El *entrevistado 6*, reconoce la importancia de comprender la educación en la realidad de nuestro país, desde una postura de construcción, seguimiento y evaluación de la política pública para aportar a la construcción de nuevas herramientas pedagógicas interdisciplinarias que transformen las propias acciones como docentes. Es importante resaltar una apuesta en el entrevistado, por asumir una ética global para la ciudadanía, en la cual la política pública, se convierte en el eje central para reflexionar sobre lo humano en la educación.

Tendencia que crea conocimiento articulado y pertinente, no para enseñar política pública, sino mejor, para tratar de entenderla desde las claves de lo económico, lo social que permiten comprender la visión de ser humano complejo y no fragmentado. Entendiendo que el dialogo pedagógico implica la visión de diversas disciplinas, para proveer alternativas de cambio sistémicas; lo que implica aprender a superar las cegueras del conocimiento absoluto, para apreciarse en la vida, como un ser que requiere de los otros, en la construcción de miradas ecológicas en la vida. En coherencia a lo planteado por Delgado (2007), Moreno (2010) y Pupo (2012), entre otros.

Es importante destacar que la postura frente a la vida del entrevistado, parte del reconocimiento de la humildad intelectual, propia de la comprensión sistémico compleja del mundo; en la que es posible generar transformaciones al vislumbra que no existen verdades absolutas tanto en lo personal como en lo disciplinar, sino que precisamente; lo humano, requiere de versiones

holistas para ser entendido en su amplia dimensión. Sin embargo, el interés del entrevistado, se centra, en poder traducir esta mirada, en la búsqueda constante de apuestas pedagógicas, que dentro del aula, lleven al estudiante a comprenderse en su práctica, de esta manera.

Las divergencias se encuentran enmarcadas por la configuración a partir de las cronotopografías, del universo de creencias y las emergentes en relación con el microsistema y el cronosistema que configuran las historias vividas por cada uno de los entrevistados; identificándose como episodios críticos centrales, dada la ruta privilegiada en sus trayectorias tanto personales como profesionales.

Así pues, las divergencias, encontradas en las historias narradas por los entrevistados, se pueden considerar dentro del sistema laboral universitario, como procesos a rescatar y validar, para favorecer la sensación del maestro, de estar y sentirse a gusto, lo que, como se mencionó anteriormente, repercute favorablemente en él, es su rol profesional como formador de formadores y en la transformación social que se busca desde su práctica pedagógica.

A continuación, se presentan de modo individual estas divergencias, a manera de síntesis:

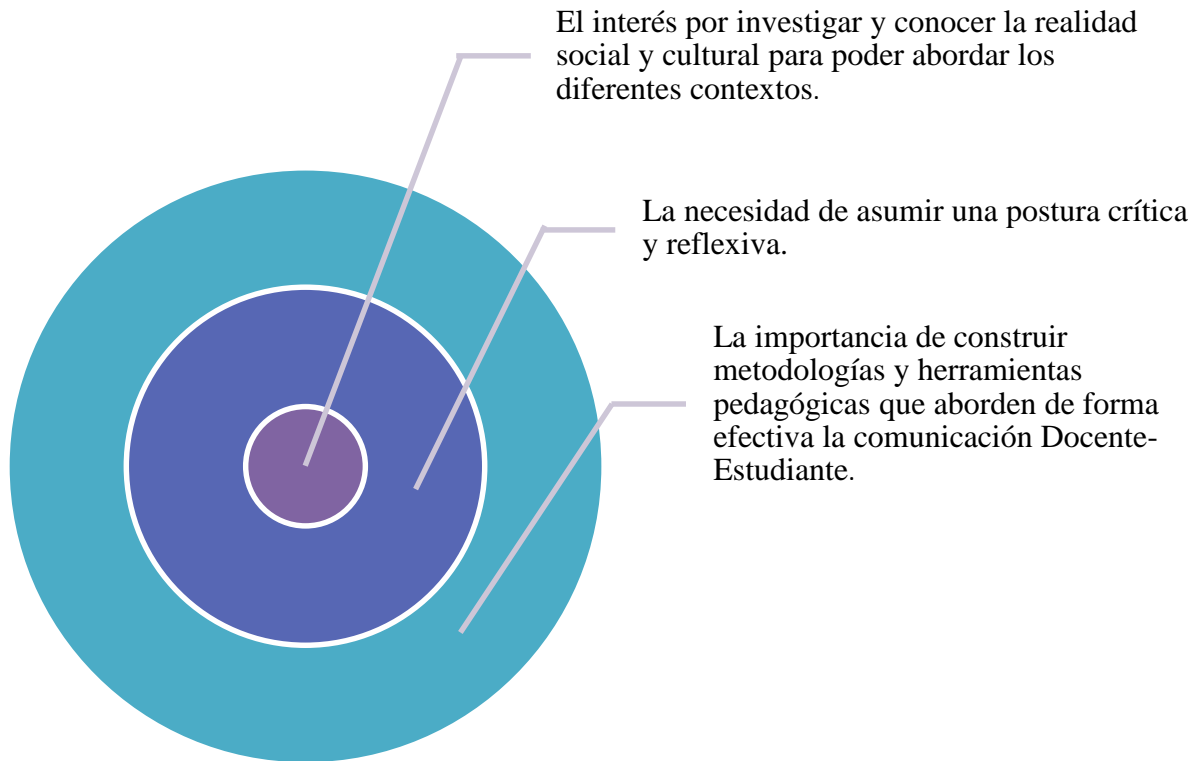


*Figura 7 Grafica Divergencias.*

## 6.2. Convergencias

De estas divergencias individuales, emergen un conjunto de convergencias globales y otras convergencias que se encuentran entre ciclos que se hacen fundamentales en la construcción del sistema identitario. Al hablar de la globalidad en las convergencias, en primer lugar, se encuentra el interés por investigar y conocer la realidad social y cultural para poder abordar los diferentes contextos; en segundo lugar, la necesidad de asumir una postura crítica y reflexiva y, en tercer lugar,

la importancia de construir metodologías y herramientas pedagógicas que aborden de forma efectiva la comunicación Docente- Estudiante, lo cual se representa en la siguiente gráfica:



*Figura 8. Gráfica Convergencias Generales.*

Dentro de estas convergencias, también se encuentra una alta tendencia de adaptación al cambio y flexibilidad académica que permite la apertura al nuevo conocimiento, puesto que es necesario construir un rol acorde con el contexto y que se encuentra expuesto a la transformación, haciendo uso de las tecnologías emergentes. Con todo esto, el sistema identitario de los docentes entrevistados, se focaliza en la importancia de generar acciones acordes con los cambios sociales y la forma como se preparan para afrontar dichos cambios, emprendiendo acciones que necesitan de liderazgo y compromiso por parte de los docentes en su quehacer, reconocidos como actores políticos y agentes de cambio. En relación con las tendencias, se encuentran algunas convergencias

partiendo de las tendencias mayores por ciclo en cada entrevistado. A continuación, se presenta un esquema que representa las tendencias en el ciclo uno de análisis en la construcción identitaria del docente:

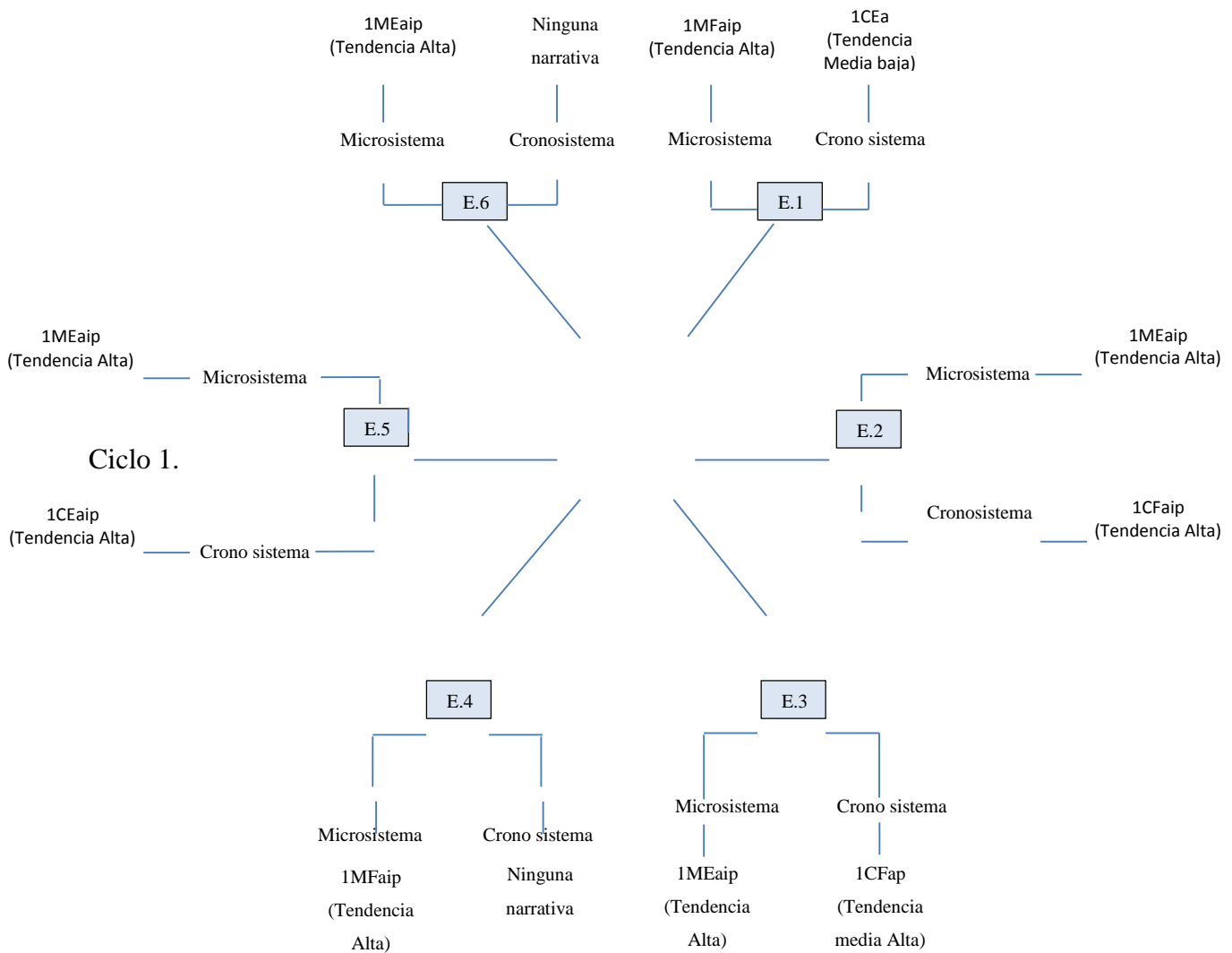


Figura 9. Gráfica Mayores tendencias en el ciclo o crono topografía 1.

En esta gráfica, se encuentran convergencias en la tendencia alta en el microsistema en la relación Docente – Familia entre los entrevistados 1 y 4; Se encuentra convergencia en la tendencia alta en el microsistema en la relación Docente – Institución Educativa entre los entrevistados 2, 3, 5 y el

entrevistado 6. Así mismo se encuentra convergencia en el entrevistado 4 y el entrevistado 6, al presentarse que ninguna narrativa corresponde al crono sistema.

En la siguiente gráfica se encuentran las mayores tendencias presentes en el ciclo o Crono topografía 2 pertenecientes a todos los entrevistados en su construcción identitaria:

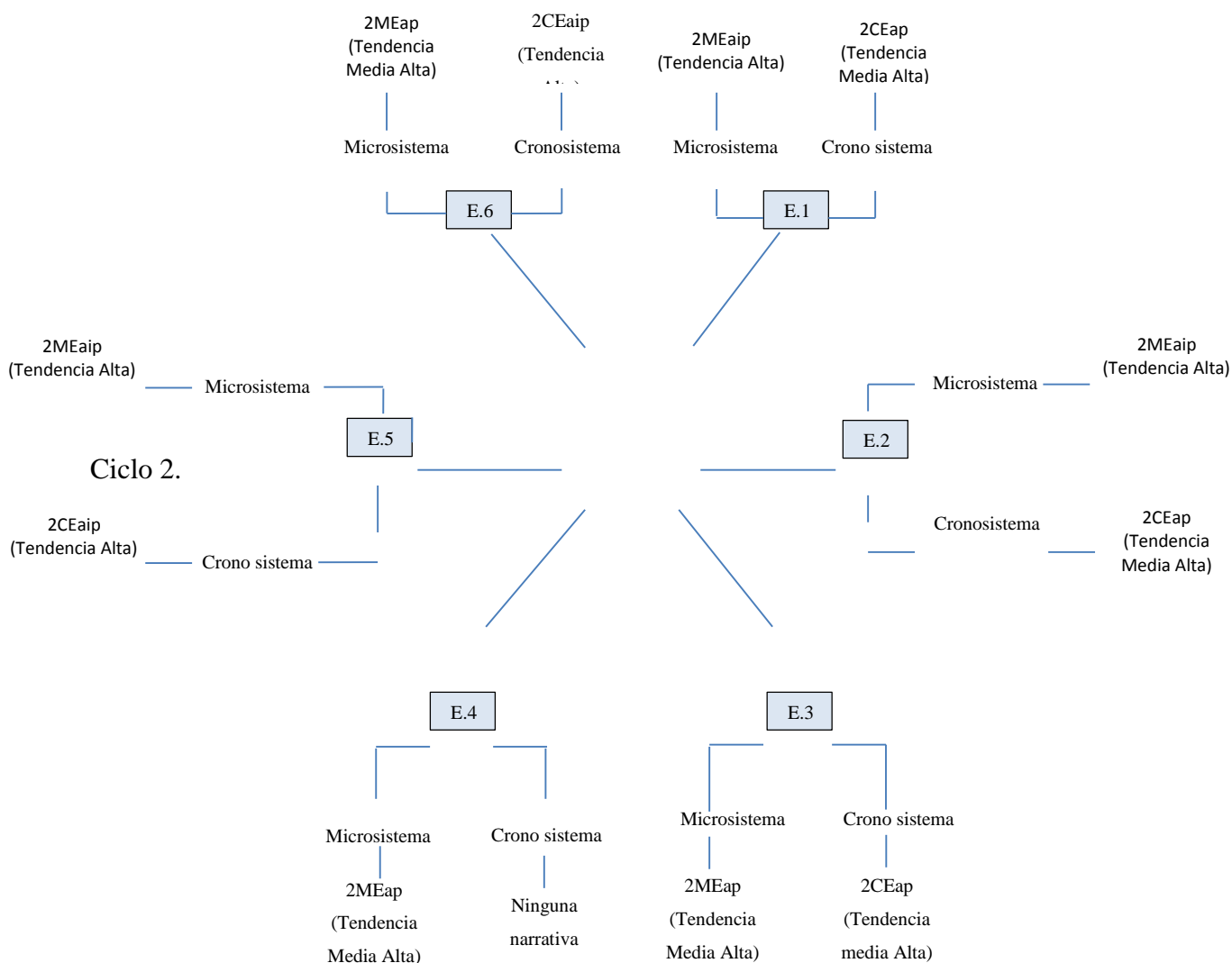
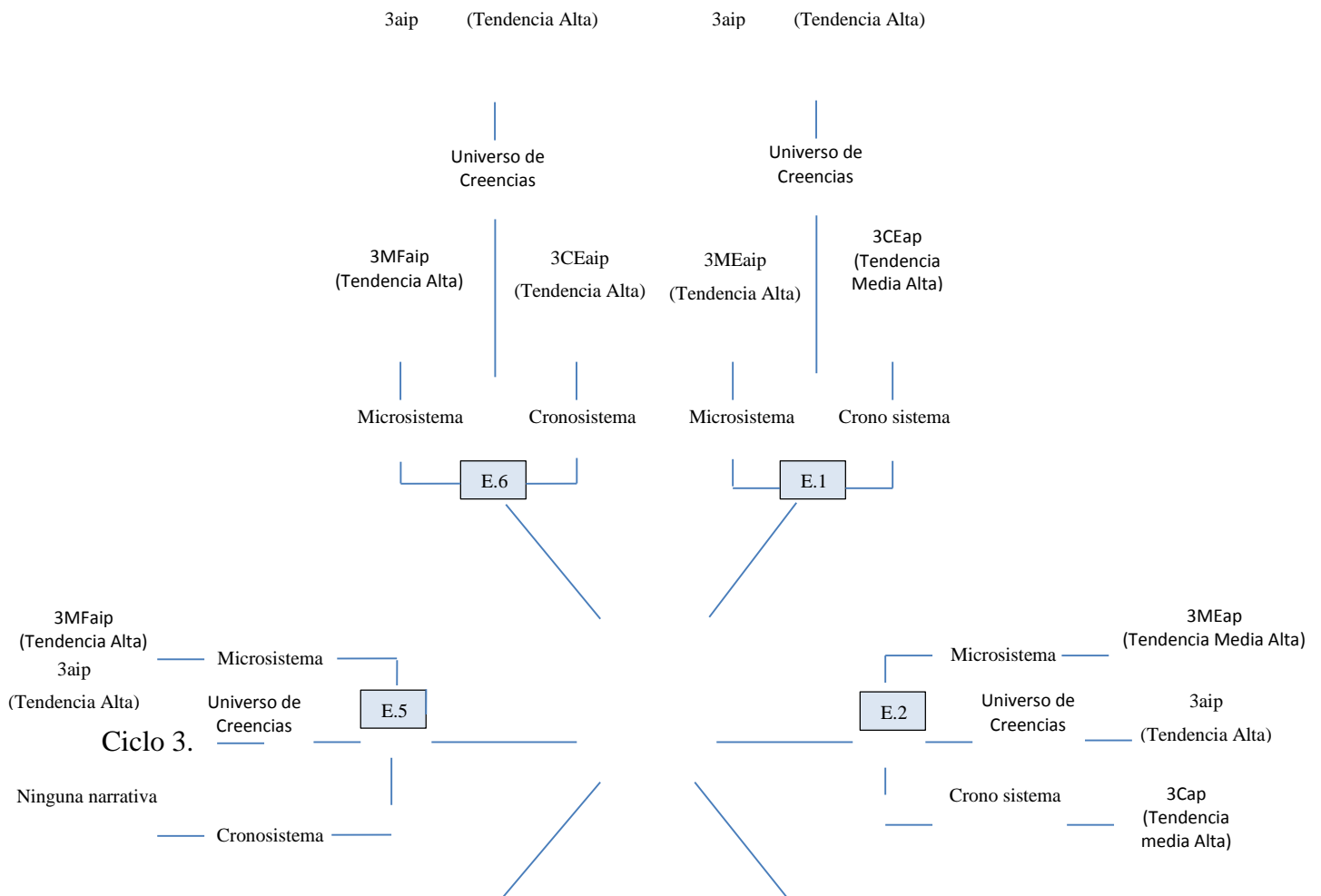


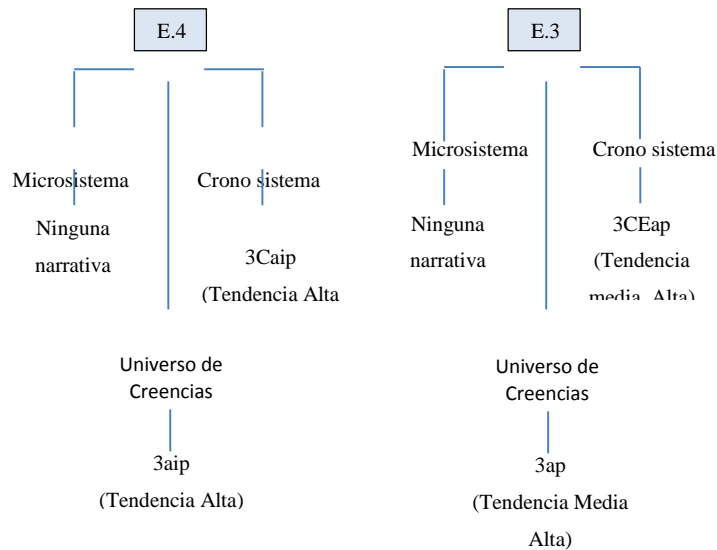
Figura 10. Gráfica Mayores tendencias en el ciclo o crono topografía 2.

En esta gráfica, se encuentran convergencias en la tendencia alta en el microsistema en la relación Docente – Institución Educativa en el entrevistado 1, 2 y el entrevistado 5; se encuentra

convergencia en la tendencia media alta en el crono sistema en la relación Docente – Institución Educativa en los entrevistados 1, 2 y el entrevistado 3; se encuentra convergencia en la tendencia media alta en el microsistema en la relación Docente – Institución Educativa en el entrevistado 3, 4 y el entrevistado 6. También se encuentra convergencia en la tendencia alta en el crono sistema en la relación Docente – Institución Educativa entre el entrevistado 5 y el entrevistado 6.

En la siguiente gráfica, se encuentran las mayores tendencias presentes en el ciclo o Crono topografía 3, pertenecientes a todos los entrevistados; cabe recordar que en esta Crono topografía se incluyen el universo de creencias no solo al transversalizar los sistemas, sino como parte de la construcción histórica del ejercicio profesional del docente y su construcción identitaria (ver figura 11):





*Figura 11. Gráfica Mayores tendencias en el ciclo o Crono topografía 3.*

En esta gráfica, se encuentran convergencias en la tendencia alta en el universo de creencias en los entrevistados 1, 2, 4, 5, y el entrevistado 6; se encuentra convergencia en la tendencia media alta en el crono sistema en la relación Docente – Institución Educativa en el entrevistado 1 y el entrevistado 3; se encuentra convergencia en el entrevistado 3 y el entrevistado 4 al presentar que ninguna narrativa corresponde al microsistema. También se encuentra convergencia en la tendencia alta en el microsistema en la relación Docente – Familia ente el entrevistado 5 y el entrevistado 6.

Junto con esto, cabe resaltar que el mayor número de narrativas encontradas tras el análisis de las entrevistas en general se encuentran en la Crono topografía 3 como se puede ver en la siguiente tabla:

*Tabla 37**Convergencia por número de Narrativas por entrevistado y general.*

## NUMERO DE NARRATIVAS.

Entrevistados	Crono topografía 1.	Crono topografía 2.	Crono topografía 3.
E.1	27	18	70
E.2	29	25	64
E.3	31	23	23
E.4	6	1	35
E.5	14	12	28
E.6	5	5	33
TOTAL	112	74	253

Se puede ver en esta tabla, a modo de convergencia, que en los entrevistados 1, 2, 4, 5 y el entrevistado 6, la mayoría de las narrativas de su discurso al hablar de su construcción identitaria como docentes, se encuentran en la Crono topografía 3, y la mayor incidencia al desempeño

profesional, está relacionado con su experiencia de vida. En segunda instancia se encuentra la importancia de la Crono topografía 1 en la construcción identitaria del docente, siendo está, ciclo primaria bachillerato en relación con los vínculos familiares y con la institución educativa y como tercer instancia; se evidencia la influencia de la Crono topografía 2, en la construcción identitaria del docente, que corresponde al ciclo de pregrado y posgrado en las relaciones Docente – Institución Educativa y Docente – Familia.

## CONCLUSIONES

Finalizado el proceso investigativo, se pueden considerar los siguientes aportes de ésta tesis, en los órdenes epistemológico, metodológico, pedagógico e Institucional, en relación con los objetivos de investigación.

Con respecto al objetivo específico Objetivo 1. El cual buscaba determinar los principios epistemológicos desde la perspectiva compleja, que permitieran comprender el concepto de identidad del docente. Se Concluyen los siguientes principios:

### 6.3. Principio 1.

**Los sistemas complejos, permiten visibilizar la condición inherente a lo humano de pertenecer a redes conversacionales, para coordinar significados y acciones sobre las transformaciones personales y educativas necesarias.**

Es necesario transitar a miradas integradoras, al preguntarse sobre el proceso identitario, es decir, se da un proceso interaccional en el maestro de posgrados, tanto con sus contextos inmediatos, como la familia, la escuela, su comunidad, que le permiten focalizar ciertas tendencias y legados para concebirse en su rol; lo que se articula circularmente, con las macro tendencias sociales, culturales, políticas y económicas, que han enmarcado los discursos y las practicas del microsistema a través de su historia; dándose una relación dialógica entre el todo ( macro tendencias) y la parte (micro tendencias) del docente.

Lo Humano no se puede pensar como individual, sino por el contrario, como parte de sistemas complejos, que le permite, comprender que lo incierto, lo cambiante, lo impermanente es

precisamente lo constante en la vida, de tal suerte, que se deja de buscar prioritariamente respuestas y se orienta a la búsqueda de preguntas y conmoviciones de mundo, desde el trabajo en red, para lograr aproximarse a estas, no para resolverlas, sino mejor, para seguirlas reflexionando e investigando desde la práctica docente como formadores. En este sentido las redes conversacionales, viabilizan la comprensión compleja de los fenómenos humanos y sociales que están presentes en los procesos educativos, dado que, es en estos escenarios, donde se pueden compartir las diferentes perspectivas, las tensiones, contradicciones, rupturas epistémicas, entre otros, que hacen parte de la vida. Para trascender los debates académicos y llegar a acuerdos para legitimar la unidad desde la diversidad humana, emergiendo alternativas para coexistir para la transformación de país y de mundo.

#### **6.4. Principio 2.**

**Los seres humanos son sujetos constructores de historias, que al ser narradas se reconstruyen, permitiendo la emergencia de nuevas comprensiones sobre sí**

En éste orden de ideas, es necesario en los procesos de inducción y reinducción, favorecer escenarios reflexivos, en los cuales se invite a los maestros a narrar sus experiencias en los procesos formativos, desvelando docentes y miembros de sus familias, que fueron significativos en sus historias en los ámbitos personal y profesional, precisando qué de dichas improntas recibidas, les favorecen o no en sus prácticas docentes y sobre todo la comprensión de sí, como formador de formadores. Lo cual permitirá actualizar las versiones de sus experiencias, de sí y del tipo de retos en la formación, que es necesario asumir.

Es importante recordar, que los maestros tienden a replicar aquellas acciones, que en su concepto les fueron útiles en sus vidas; siendo, uno de los aspectos que estructura la rigidez del

universo de sus creencias, el cual está configurado por argumentos e intenciones, organizando las narrativas sobre su rol docente y por ende sus acciones.

Por consiguiente, estructurar procesos formativos o de capacitación de docentes en la Universidad, a nivel de posgrados, requiere, también, abordar una dimensión personal – profesional del maestro, en lo concerniente, según Bronfenbrenner (1996) a una versión ecológica. Es decir, se hace necesario retomar al micro y crono sistema de la historia de vida del profesor, para reconocer el universo de creencias que se ha formado. Es más, bajo el principio sistémico, de la interacción con el otro, para la construcción del sujeto, es importante, hacerlo por grupos o equipos de maestros, dado que se pueden compartir experiencias, para darle sentidos, contexto a sus prácticas docentes en posgrados; mejor aún, con estas estrategias de conformación por equipos conversacionales y reflexivos sobre sus historias, se estaría abriendo posibles rutas, para la formación de relevos generacionales docentes.

### **6.5. Principio 3.**

**Se entiende que los procesos reflexivos conversacionales son generativos del encuentro entre la experiencia vivida y la experiencia narrada, para que emerjan narrativas identitarias institucionales.**

La construcción identitaria, es un proceso en tanto sistémico, inacabado, complejo, dinámico y con posibilidades de transformaciones constantemente, aspectos estructurantes de todo sistema vivo, de acuerdo con los planteamientos de Bertalanffy (1976), por ello, el docente, gracias a su sentido narrativo, puede construirse a sí, gracias a procesos reflexivos sobre su acción y sobre la forma en que se narra en esta acción, es decir, reflexionar sobre diversos órdenes de su práctica narrativa. Como se pudo apreciar a lo largo del proceso investigativo, al propiciarse escenarios basados en respeto, la confianza y el reconocimiento del docente, como capaz de; lo cual permite que se asuman, posturas

de escucha, y observación de sí, que invitan al maestro, a encontrar otras conexiones, entre sus experiencias, su rol y la apuesta pedagógica que asumen en su desempeño profesional.

Por tanto, se dan transformaciones en los universos de creencias del profesor. En los cuales, se le puede proponer, encontrar las coherencias, entre sus acciones, argumentos e intenciones, ya en el ciclo de profesionalización, en búsqueda de conectar sus experiencias vividas con las experiencias narradas, de cara a encontrar nuevas versiones o relatos, orientados bajo un principio de coherencia, como autoridad académica para sus estudiantes. Lo cual también se aprecia dentro de la investigación, que aquellos docentes, puntuados como significativos en las historias narradas por los participantes, daban cuenta de dicho precepto y eran puntuados como personajes importantes y significativos dentro de su red social, como proceso substancial en la construcción de su ser docente.

Con respecto al Objetivo 2. Que se dirigió a identificar las políticas de la Universidad Santo Tomás, que han direccionado las narrativas sobre la identidad del docente en los posgrados de la VUAD. Se puede apreciar que a pesar de existir discursos orientados a la formación humanista, están focalizados prioritariamente al estudiante y no a la formación dentro de la universidad, para el maestro. Por ello, es necesario reflexionar y establecer políticas, orientadas a fortalecer el sentido humanista del docente, pero desde miradas en las que se recupere su voz, como sujeto histórico, que escogió vocacionalmente su profesión.

No es suficiente considerar que lo humanista está presente, por el solo hecho de declararlo, es prioritario, formalizarlo a través de la creación de espacios para ello, lo cual afianzaría además de su comprensión, las posibles prácticas docentes que le darían vida.

#### **6.6. Principio 4. En el ámbito de la Universidad Santo Tomas**

**En los escenarios institucionales, para la formación del maestro, es importante, que emerja un encuentro dialógico entre las subjetividades y las intersubjetividades, de quienes participan en el proceso formativo áulico.**

Este principio, invita a considerar, que en las capacitaciones docentes, además se pueden posicionar los mismos docentes, como expertos en sus prácticas docentes, no para dar conferencias, sobre lo que saben hacer mejor. Si, para conversar reflexivamente con sus estudiantes, coordinadores, jefes inmediatos, entre otros, sobre aquellos aspectos que considera validos en su identidad profesional e institucional y encontrar colaborativamente, posibles rutas pedagógicas, de gestión, de investigación, etc., para coordinar intenciones, argumentos y acciones cualificadores de la relación pedagógica y laboral, construida por los actores de la comunidad universitaria.

Las subjetividades de maestros, estudiantes y demás funcionarios, están presentes dada la condición de ser humanos y como se señala en el paradigma complejo, no se trata de obviar este aspecto inherente a la condición del ser persona. Lo que sí se puede hacer con ello, es ponerlo en la escena conversacional, con los otros, para que surjan sentidos y se dé contexto a lo que se hace, transitando del paradigma de la exclusión, en el cual se puntúa como bueno o malo lo que se siente, piensa o hace. Hacia una comprensión sistémica, en la que se busca, la construcción conjunta de nuevas apuestas pedagógicas intersubjetivas, es decir, construidas en los encuentros donde se atraviesa de lo individual a lo colectivo y viceversa. Que como lo señala Gergen (2006), permite la comprensión de un “yo relacional”, en el cual se recupera la identidad y el sentido del ser, gracias, a la legitimidad que se otorga al ser escuchado por otros, en el contexto donde se desenvuelven y no como un ser aislado, que necesita competir para sobrevivir, sacrificando sus vínculos, bienestar y calidad de vida.

Por ende, los dilemas y tensiones propios de la vida del ser docente, se pueden narrar, desde perspectivas más apreciativas con el otro, en un sentido de trabajo en red; sobre cómo enfrentar los retos de las políticas institucionales, las políticas públicas en educación y las exigencias del contexto nacional y global, propios de la denominada sociedad de la información, en las que la incertidumbre, el cambio, el caos, entre otros aspectos; son procesos que atraviesan la vida y le dan el sentido complejo a esta.

Es necesario recordar que dentro de las narraciones docentes, se percibía, como la presencia de otros seres en sus vidas, para legitimar sus acciones, recibir consejos, regular sus conductas, obtener apoyo en diversos órdenes etc., eran funciones prioritarias, para construirse a sí, como seres importantes y valiosos. En otras palabras, la construcción identitaria, necesariamente recupera una perspectiva ecológica de las redes conversacionales y de las redes sociales, que autores como Morín (1996), Slusky (1996), Dabas (1998), Echeverría (2000), Niño y Castañeda (2010 y otros; ubican dentro de la perspectiva sistémico-compleja, en la que las ligaduras, las alianzas, los equipos colaborativos, propician el desarrollo emocional y fortalecen los procesos de convivencia solidarios y cooperativos entre los seres humanos.

### **6.7. Principio 5. A nivel Pedagógico**

**En la construcción identitaria se da un proceso dialógico, de encuentro y des encuentro; entre el micro sistema y el macro sistema, en la historia del maestro.**

El Profesor, el estudiante y la Institución educativa, por una parte; se encuentran en un micro sistema, en el cual se dan procesos de complementariedad y de inclusión con respecto a las intenciones, argumentos y acciones del universo de creencias, que al dar cuenta de diversos actores e historias, generan tensiones y antinomias en el sentido de la perspectiva compleja de acuerdo con Capra (2000)

y Morín (2005). Como un primer bucle de relación entre los diferentes actores de la Universidad y de manera particular de los posgrados en educación; que no se pueden desarticular de otros sistemas complejos, en los que a su vez están inmersos.

Por consiguiente, se estructura un segundo orden de recursión del bucle comprensivo en la configuración identitaria del docente, el cual contiene, el micro sistema explicado anteriormente, y a su vez , organiza las intenciones, argumentos y acciones del deber ser del docente de posgrados en educación, establecidos en la política pública nacional e internacional, que transverzaliza su identidad. Este segundo nivel de la espiral, en conexión con el primero, son dos escenarios de la cotidianidad, en los que se mueve o desplaza el docente, para afrontar los retos a los que se enfrenta, es decir se da un proceso de movimiento y dinamismo constante.

No obstante, se encuentra en la investigación, que gracias a las relaciones pedagógicas y personales, puntuadas como significativas, en la red social del maestro en sus diversos ciclos vitales, desarrollo de capacidades importantes de flexibilidad mental, apertura paradigmática, humildad intelectual, entre otros; considerados en esta tesis, como procesos activadores del ajuste, la adaptación y transición a los cambios que se le exigen al docente, en sus nichos laborales. En este sentido, se podría considerar, que es importante privilegiar escenarios institucionales, para la capacitación de los maestros en posgrados de educación, concebidos como encuentros narrativos, que propician la transición en el bucle de conocimiento, tanto del maestro como de la institución, en tanto sistemas dinámicos, hacia órdenes comprensivos e interpretativos de la esencia de cada uno, es decir, sus sentidos institucionales, trascendiendo la descripción y conexión de elementos, propios de las experiencias, hacia procesos orientados en el universo de creencias al sentido y significados de su quehacer y ser.

Con respecto al Objetivo de investigación Objetivo 3. El cual, buscaba particularizar la identidad del maestro en posgrados en educación, que le diferencia de maestros en otros niveles de formación. Se puede pensar, que gracias a las experiencias vividas por los entrevistados, en las que lo familiar, estuvo articulado con la comprensión relevante de la educación, como proceso transformador de la realidad, surgen atributos de su sistema identitario estructurados a partir de concebirse como profesionales reflexivos y críticos, que gracias a la investigación sobre las propias prácticas docentes de sus estudiantes, buscan generar transformaciones en ellos, que repercuten indudablemente en su actuar pedagógico. Es decir, el maestro se convierte en el propio sujeto de investigación, para transformar lo educativo.

Lo que lleva entonces, a establecer dentro de la práctica del maestro de posgrados en educación, la configuración de equipos entre colegas y con sus estudiantes, para generar procesos observacionales, conversacionales, para encontrar experiencias exitosas, que le permitan tanto al maestro como al estudiante, empoderarse desde sus recursos personales y capacidades profesionales, para asumir como principio de vida, la autoreferencia, como pilar de las transformaciones que va priorizando. Se encuentra, que es necesario dejar de hacer diagnósticos sobre lo que se hace en el aula, basados en el déficit, responsabilizando a los otros (el sistema educativo nacional, los estudiantes, la universidad, entre otros) de lo que sucede, posicionándose como autor y actor de nuevas prácticas educativas.

Lo que reitera la importancia de configurar redes profesionales, que se conviertan en escenarios de investigación e intervención educativa, en las que el colega permite dirimir la diferencia, validarla, para la formulación de proyectos comunes, buscando otras miradas para comprender lo educativo, desde concepciones antropológicas, en las que se destaca el papel del maestro

como transformador de realidades de manera articulada con lo local, lo regional, lo nacional y mundial.

Aquí la experticia del docente en los ámbitos investigativos y pedagógico, se concebirá como actuar desde la configuración de redes institucionales e intersectoriales y equipos de trabajo, para repensar su saber disciplinar, el cual está al servicio de la construcción colaborativa de conocimiento: Un maestro coconstructor de versiones y opciones pedagógicas, con el otro y para el otro.

## BIBLIOGRAFIA

Acosta, E., Correa, L., Duarte, J., Fernández, I., Jaramillo, H. y Sánchez, M. (2009). Las competencias en la Educación Superior. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_introduccion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_introduccion.pdf)

Aristizábal, A., García, A. (2012). Construcción de la Identidad Profesional Docente: ¿Posibilidad o Utopía? Asociación colombiana para la investigación en educación en ciencias y tecnología EDUCYT. vol. extraordinario, diciembre, ISSN 2215-8227

Bertalanffy, B, V. (1976). Teoría general de los sistemas. (7ma Ed.) México: Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. (2001). La Investigación Biográfico Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología. Granada: Anaya.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la Investigación Biográfico-Narrativa en Educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Fórum: qualitative. Volumen 6, no. 1, art. 12 Social Research Volumen 6, No. 1, Art. 12.

Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (2002). The ecology of human development. Paidós: Barcelona.

Burón, J. (1993). Enseñar a Aprender: Introducción a la Meta cognición. Bilbao. España

Capra, F. (2000). La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama, Barcelona.

Contreras, C., Monereo, F. y Badía, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 2. pp. 63-81.

Corpo Educación. (2003). Competencias laborales: base para mejorar La empleabilidad de las personas. Recuperado en [http://www.oei.es/etp/competencias\\_laborales\\_base\\_mejora\\_empleabilidad\\_personas.pdf](http://www.oei.es/etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf)

Checchia, B. (2009). Las competencias del docente universitario. Tomado de internet en <http://www.fvet.uba.ar/institucional/subir/adjuntos/userfiles/competenciasdocentes>

García, A. (2008). Estilos cognitivos y net gens. En presentaciones: Observatorio tecnológico de educación ITE. Recuperado en <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=553&mode=thread&order=0&thold=0>

Garciandia, J. (2005). Pensar Sistémico: una Introducción. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Gaviria, César. Identidad profesional de docentes universitarios. Un estudio exploratorio con estudiantes de la maestría en docencia de la Universidad de la Salle. *Psicología: avances de la disciplina*, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 31-53

Gergen, K. (2006). *The Saturated: Dilemmas of Identity in the Modern World*. Iberian Paidós

S.A.

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado, 5, 2, pp. 2- 15.

González. V. (2009). Documento Base de la Cátedra de Complejidad Transdisciplinarietàad Educativa (2009). Convenio Andrés Bello. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a10.pdf>

González, Á. (1996). Acciones Formativas Para el Desarrollo Profesional desde la Innovación Curricular: Proyección en Educación Secundaria y En Formación de Personas Adultas. XI Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I, Ponencias. San Sebastián

González, J. (2008). Investigando el propio accionar educativo en el contexto del pensamiento complejo En: *Revista Integra Educativa* Vol. No. 1 La Paz: III-CAB. pp. 109-120. En [http://vd.ucr.ac.cr/catedrau/attachments/076\\_El\\_bucle\\_educativo%20Dr.%20González.pdf](http://vd.ucr.ac.cr/catedrau/attachments/076_El_bucle_educativo%20Dr.%20González.pdf)

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. (1ª edición). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Delgado, C. (2007): *Hacia un Nuevo Saber: La Bioética en la Revolución Contemporánea del Saber*. La Habana: Publicaciones Acuario.

Dychtwal, K. (1997). Comments Holographic theory. In M.C. K, Wilber (Ed.), Paradigm hologramatic. An Exploration on the Frontiers of Science. Barcelona: Kairos.

Echeverría, R. (2000). Ontología del lenguaje. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, sexta edición.

Keeney, B, P. (2004). Beauty of Change. Editorial Reviews: EEUU

Kuhn, T. (2007). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económico. México, D.F. Primera reimpresión.

Limón, G. (2005). El Giro Interpretativo en Psicoterapia. Terapia, Narrativa y Construcción Social. Pax: México.

Limón, G. (2005). Terapias Modernas: Aportaciones Construccionalistas. Pax: México.

Linares, L. (1996). Identidad y Narrativa: la Terapia Familiar En la Práctica Clínica. Paidós: ibérica.

Marchesi, A. (2009). Preámbulo. En C. Vélaz y D, Vaillant (Ed.), Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. España: Organización Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Santillana.

Marín, J. D. (2012). La Investigación en Educación y Pedagogía. Sus Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos. Bogotá: ediciones USTA.

Martínez, S., Serrano, J., Amador, R. De la Catástrofe Silenciosa, al Malestar Docente. 31 de agosto de 2012 • Volumen 3 Número 5 • ISSN 2007 – 2236

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Plan Decenal De Educación 2006 – 2016. Colombia: Imprenta nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1992). Ley 30. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley 115 General de Educación*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Ley 1188*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Decreto 1295. Bogotá.

Montané, A. y Sánchez, A. (2011). Sujeto a Reforma: la Transformación de la Identidad Docente en la Educación Superior. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, ISSN-e 1988-7302, Vol. 4, N°. 1, 2011, pp. 73-88

Moreno, M. (2007). Experiencias de Formación y Formadores en Programas de Doctorado en Educación. ABRIL•JUNIO 2007. VOL. 12. NUM. 33. PP. 561•580

Moreno, O. (2010). Competencias En Educación: Una Mirada Crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*. Enero-marzo 2010, vol. 15, núm. 44, pp. 289-297.

Morin, E (1996). *Introduction à la pensée complexe*. Gedisa. Barcelone

Morín, E. (1999). Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro. Francia: Unesco.

Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós Studio. Barcelona.

Morín, E. (2005). Pensar el Mediterráneo- Mediterraneizar el pensamiento. En <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/documento.asp?Estado=VerFicha&IdDocumento=13>

Najmanovich, D y Lucano, M. (2008). Epistemología para principiantes. Era naciente. Buenos Aires.

Najmanovich, D. (2008). La Organización en Redes de Redes y de Organizaciones. .FISEC- Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora Año V, Número 11. En <http://www.fisec-estrategias.com.ar/>

Niño, J y Castañeda. A. (2010). *Redes Conversacionales entre Familias y Escuelas: Estudios de Casos desde un Modelo de Intervención / Intervención*. Bogotá: Magisterio

Organización Para la Cooperación y el desarrollo Económicos (OECD). (2004). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective teachers – isbn-92-64-018026*. Recuperado de [www.oecd.org/bookshop/](http://www.oecd.org/bookshop/)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). 2021. *Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid. Recuperado de Internet [www.oei.org.es](http://www.oei.org.es)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .UNESCO (2005). *Directrices y recomendaciones encaminadas a reorientar la formación de docentes para abordar el tema de la sostenibilidad*. Documento técnico N° 2 – 2005. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370s.pdf>

Preciado, F., Gómez, A y Kral, K. Ser. (2008). y *Quehacer docente en la última década. Un Estudio Cualitativo del Impacto de las Políticas de Formación en el Profesorado*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, octubre-diciembre vol. 13, núm. 39, pp. 1139-1163

Pinzón, H. (2013). *Sobre la cuestión de la investigación biográfica narrativa en la identidad profesional del docente*. EN *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica*.

Prieto, M. (2004). *La Construcción de la Identidad del Docente: Un Desafío Permanente*. Revista *Enfoques Educativos*.6. (1). pp. 29 – 49.

Prigogine, LL. (1996). *La Fin Des Certitudes. Temps, Chaos et les lois de la Nature*, Paris:

Odile.

Pupo, R. (2012). El ensayo como búsqueda y creación. (Hacia un discurso de aprehensión compleja). En <http://redsocialeducativa.euroinnova.edu.es/pg/blog/read/554666/el-ensayo-como-busqueda-y-creacin>

Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado. México: Siglo XXI.

Romero, R. (1996). Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología. Revista Mexicana de Investigación Educativa. julio-diciembre. Vol. 1, núm. 2, pp.378-390

Rosas, A., Flores, D. y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones Investigación y postgrado. vol.21, no. 1.

Shavelson, R. y Partners SK. (2010). En Instituto Colombiano para el fomento de la educación ICFES. Desarrollo y evaluación de las competencias genéricas. Recuperado de <http://www.apa.org/pi/wpo/sexuality.html>

Salazar, R., Valenzuela, B., Cortez, G., Guillén, M. (2013). La Identidad Docente, la Política y Gobernabilidad en Educación Superior. Universidad de Sonora, México European Scientific Journal January 2013 edition vol.9, No.2 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431.

Sánchez, A. Boix, J. (2008). La Construcción de la Identidad y Profesionalización de los Docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3.

Shotter, J. (2001). Realidades Conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje. Amorrortu: Madrid.

Slusky, C. (1996). *La Red Social: Frontera de la Práctica Sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Suarez, P. (2008). *Función Docente: Una Perspectiva Integrada de Profesionalización*.  
Revista electrónica diálogos educativos. AÑO 8, N° 15, 2008. ISSN 0718-1310

Torres, L. (s.f). *La Complejidad Humana*. Recuperado de  
<http://disi.unal.edu.co/~lctorress/tgs/Tgs003.pdf>

Varela, F.; Y Maturana, H. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Editorial Universitaria: Santiago de Chile.

Universidad Santo Tomas. (2004). *Estatuto Docente*. Recuperado de  
[http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/estatuto\\_docente/](http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/estatuto_docente/)

Universidad Santo Tomas. (2004). *Política Curricular*. Recuperado de  
[http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/p\\_curricular/](http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/p_curricular/)

Universidad Santo Tomas. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de  
<http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/pei/>

Universidad Santo Tomas. (2008). *Reglamento General de Posgrados*. Recuperado de  
[http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/regal\\_posgrados/](http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/regal_posgrados/)

Universidad Santo Tomas. (2009). *Política de Investigación*. Recuperado de  
[http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/pol\\_investigacion/](http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/pol_investigacion/)

Universidad Santo Tomas. (2010). *Dimensión de la Política Docente*. Recuperado de  
[http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/dimension\\_pol\\_docente/](http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/dimension_pol_docente/)

Universidad Santo Tomas. (2010). Modelo Educativo Pedagógico. Recuperado de [http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/mod\\_educ\\_pedagogico/](http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/mod_educ_pedagogico/)

Wilber, k., Bohm, D. Probram, S. et al. (1997). Paradigm hologramatic. An Exploration on the Frontiers of Science. Barcelona: Kairos.

Zabalza, M. (2011). Formación del Profesorado Universitario: Mejorar a los Docentes para Mejorar la Docencia. Educação, Santa María, v. 36, n. 3, p. 397-424, set. /dez.