

Complejidad y narrativas

identidad del docente en posgrados de educación

Ana Elvira Castañeda Cantillo



Complejidad y narrativas: identidad
del docente en posgrados en educación

Complejidad y narrativas: identidad del docente en posgrados en educación

Ana Elvira Castañeda Cantillo



Castañeda Cantillo, Ana Elvira

Complejidad y narrativas: identidad del docente en posgrados en educación/
Ana Elvira Castañeda Cantillo. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2018.

122 páginas; gráficos

Incluye referencias bibliográficas (páginas 116-122)

ISBN 978-958-782-121-5

E-ISBN 978-958-782-122-2

Epistemología - Teoría del conocimiento 2. Identidad cultural - Antropología de la educación 3. Política científica – Investigación y desarrollo. 4. Educación superior – Universidades. 5. Política de educación superior - Política educativa. 6. Docentes – Personal docente. 7. Calidad de vida en el trabajo I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.72

CO-BoUST



© Ana Elvira Castañeda Cantillo
Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación

© Universidad Santo Tomás

Ediciones USTA
Carrera 9 n.º 51-11
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfonos: (+571) 587 8797 ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
<http://www.ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Ludwing Cepeda A.
Diagramación: Diseño M'Enciso

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-121-5
E-ISBN: 978-958-782-122-2
Primera edición, 2018

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://doi.org/10.15332/li.lib.2018.00177>

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 9 |
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| CAPÍTULO I. DESDE EL PARADIGMA DE LA SIMPLICIDAD AL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD | 17 |
| CAPÍTULO II. PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA COMPLEJIDAD Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN | 27 |
| Epistemología del paradigma complejo | 27 |
| Conceptos claves del paradigma complejo | 33 |
| Relación complejidad, educación y universidad | 38 |
| CAPÍTULO III. IDENTIDAD Y COMPLEJIDAD | 53 |
| Identidad y el paradigma sistémico | 53 |
| Identidad y el paradigma complejo-complejidad | 56 |
| CAPÍTULO IV. IDENTIDAD Y NARRATIVAS | 63 |
| Construccionismo y narrativas como principio fundante de lo humano | 63 |
| La identidad del docente, su relación con la universidad y la política pública | 67 |
| CAPÍTULO V. POLÍTICA PÚBLICA Y RETOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR | 83 |
| Sobre la normatividad colombiana | 84 |
| Sobre los retos de la educación superior en general | 93 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO VI. PRINCIPIOS ORIENTADORES | |
| SOBRE LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE | 103 |
| PRINCIPIO 1. Los seres humanos son sujetos constructores de historias que al ser narradas se reconstruyen, permitiendo la emergencia de nuevas comprensiones sobre sí | 103 |
| PRINCIPIO 2. Se entiende que los procesos reflexivos conversacionales son generativos del encuentro entre la experiencia vivida y la experiencia narrada | 105 |
| PRINCIPIO 3. 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 en el aula | 106 |
| PRINCIPIO 4. La autorreferencia del docente emerge cuando se vuelve observador reflexivo de sí en el entramado relacional del cual hace parte | 107 |
| PRINCIPIO 5. En la construcción identitaria se da un proceso dialógico, de encuentro y desencuentro; entre el microsistema y el macrosistema, en la historia del maestro | 109 |
| PRINCIPIO 6. Las narrativas de los maestros, como escenarios para escucharse en otro tiempo y espacio sobre sus experiencias, favorecen la visibilización de su sistema identitario | 110 |
| REFERENCIAS | 117 |

Presentación

El libro se compone de cinco capítulos. En el primero, 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 sobre las limitaciones en las lógicas humanas para comprender la realidad basadas en un paradigma de exclusión y rotulación. Con ello, podrá abordarse la comprensión de persona como sistema complejo.

En el segundo capítulo se hace una disertación sobre la comprensión epistemológica del paradigma de la complejidad. Para ello, se disertará sobre los planteamientos de Morin (1996), Capra (1986), Najmanovich y Lucano (2008), Pupo (2012) y Delgado (2007), entre otros. Adicionalmente, se planteará la relación entre complejidad, educación y universidad, señalando la necesidad de enseñar para la comprensión en los contextos de educación superior. Lo anterior implica otras apuestas epistemológicas a los procesos formativos, las cuales permitirían comprender la construcción de la identidad del docente en posgrados en educación.

El tercer capítulo retoma los planteamientos que, desde el paradigma sistémico, hacen alusión al concepto de identidad para hacer una reflexión sobre la forma en que esta 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 conceptualizar su construcción identitaria como sistema.

En el cuarto capítulo, se expone una revisión sobre el marco legal colombiano a la luz de las comprensiones que en él están presentes y que dan cuenta sobre lo que en Colombia significa ser docente de posgrados en educación. Luego 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, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, sobre los retos en la formación de posgrados en educación; ello para dar un contexto macro sobre las implicaciones que estos tienen en la construcción de los significados de la identidad del docente.

Finalmente, el quinto capítulo presenta los aportes de la investigación con respecto a la forma en que se construye la identidad del maestro de posgrados en educación. Para ello, se proponen seis principios orientadores y la estructuración de un sistema de capacidades personales que son parte de su práctica docente.

Introducción

Este libro presenta una reflexión sobre la construcción identitaria del docente universitario de posgrados en educación. Se dirige a construir otras lecturas sobre la identidad del docente de posgrados con base en los planteamientos de la perspectiva de la complejidad, desde el reconocer que el concepto de identidad se construye con base en las interacciones sociales y narrativas que tiene el docente a lo largo de su experiencia con diferentes sistemas y actores presentes en ellos, lo cual genera incertidumbre, cambio, crisis y nuevos órdenes de relación consigo mismo, con sus estudiantes, con las instituciones educativas donde labora y, en general, con la comunidad. Retomemos las palabras de González al referirse al significado de la complejidad, en las que 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” (2009, p. 4).

Los procesos identitarios están en constante construcción: no son estáticos, sino que se dinamizan por las diversas prácticas institucionales y las tendencias culturales, políticas, económicas del país y del mundo, lo cual; por supuesto, entra en interacción con la historia de vida construida por el docente. En la medida en que se favorezcan

procesos reflexivos y autorreferenciales sobre este juego intersistémico¹ de tendencias y realidades en las que se presentan encuentros y desencuentros, el docente ganará mayor habilidad para fortalecer el rol profesional que desempeña en la educación superior y, posiblemente, le encuentre un sentido más pertinente a la experiencia construida, al efecto en sus estudiantes, a su propio quehacer.

Esta comprensión emergió dentro de un proceso investigativo en el cual se adoptó, bajo un enfoque cualitativo, el método biográfico narrativo como posibilidad para que el docente, en el acto mismo de narrar su historia, la pudiera reinterpretar a través de la reflexión. Con ello, le sería posible encontrar nuevas perspectivas, opciones y caminos de lo vivido en su experiencia como formador. Así lo propone Ricoeur (1995), al considerar que gracias a la reflexión de los seres humanos se le da sentido a su experiencia, con lo cual emerge una nueva comprensión e interpretación de la misma.

En efecto, se encontró en el trascurso del proceso que los maestros identificaban otras comprensiones y sentidos a lo que hicieron en el transcurso de sus vidas, lo cual les ha marcado en su forma de ser docentes hoy. Entienden algunos de sus aciertos y desaciertos dentro de su práctica pedagógica, y de hecho algunos comentaban lo grato que resultó poder reflexionar sobre su propia experiencia de vida porque pudieron, además de conversar sobre personas y vivencias significativas en sus historias, recordar aquello que los movió a elegir en sus vidas el ser maestros y tejer diversos sentidos sobre su ejercicio profesional como docentes hoy. Al parecer, con el ir y venir de la cotidianidad y al sumergirnos en las ocupaciones diarias, pueden opacarse aquellos motivos y sentidos que en algún momento fueron decisivos para optar por la docencia como profesión.

Para dar cuenta de lo anterior, se desarrollaron con los maestros entrevistas semiestructuradas autobiográficas en escenarios conversacionales basados en la confianza y en el respeto, lo cual permitió que fluyeran acontecimientos, situaciones y hechos que marcaron las

1 El término *juego intersistémico* hace referencia a señalar la presencia de formas de relación constantes entre dimensiones y/o características.

historias de vida como docente en los posgrados. De manera particular, se invitó a los maestros a identificar incidentes críticos o eventos significativos que se convirtieron en grandes hitos históricos, lo cual dio origen a diversos cursos en la historia en diferentes momentos como maestros: el primero se refería al ciclo de formación en primaria y bachillerato; el segundo, al ciclo de formación de grado y posgrado; el tercero, al ciclo de desempeño profesional en instituciones educativas escolares; el cuarto, su desempeño profesional en instituciones universitarias de grado y posgrado; por último, el quinto se relacionó con el ciclo actual de desempeño profesional. Lo que se pretendía estaba orientado a construir, a través de la reflexión sobre lo narrado, un significado compartido para darle sentido a los eventos dentro del proceso de construcción identitaria. Adicionalmente, con el propósito de construir una mirada sistémica, en cada ciclo se retomaron el *crono* y el *microsistema*², bajo los referentes conceptuales propuestos por Bronfenbrenner (2002); con ello también se pretendió visibilizar las interacciones que el docente había construido en sus contextos a lo largo de su historia.

Las narrativas de los docentes permitieron proponer seis principios orientadores para favorecer la construcción de la identidad en docentes de posgrados de cualquier programa, los cuales se enuncian a continuación:

1. Los seres humanos son sujetos constructores de historias que al ser narradas se reconstruyen, lo que permite la emergencia de nuevas comprensiones sobre sí;
2. Se entiende que los procesos reflexivos conversacionales son generativos del encuentro entre la experiencia vivida y la experiencia narrada;

2 Términos propuestos por Bronfenbrenner (2002). El microsistema hace referencia a aquellas conexiones e interacciones que se dan entre los contextos inmediatos y más cercanos a la persona: la familia del docente, la universidad, sus colegas o compañeros de trabajo, entre otros. El cronosistema da cuenta de los cambios que se están produciendo de acuerdo con el periodo de tiempo o momento histórico en el cual se ha venido formando y laborando el docente.

3. 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 en el aula;
4. La autorreferencia del docente emerge cuando se vuelve observador reflexivo de sí en el entramado relacional del cual hace parte;
5. En la construcción identitaria se da un proceso dialógico, de encuentro y desencuentro; entre el microsistema y el macrosistema, en la historia del maestro;
6. Las narrativas de los maestros, como escenarios para escucharse en otro tiempo y espacio sobre sus experiencias, favorecen la visibilización de su sistema identitario.

Gracias a dichos principios, se configuran narrativas docentes, las cuales favorecen procesos reflexivos y autorreferenciales que les permiten empoderarse en su rol, lo que a su vez apoya la profesionalización de su quehacer. De igual manera, identificarlos será útil para las instituciones de educación superior, al organizar jornadas de inducción y capacitación de los maestros en aras de favorecer los sentidos de pertenencia institucional, la cualificación de sus prácticas pedagógicas, entre otros aspectos.

Finalmente, este texto evidencia la ausencia total en la política pública en educación superior del reconocimiento de “el ser del sujeto docente”, lo cual es un elemento contraproducente para dar cuenta de los diversos procedimientos que se trabajan al interior de las universidades en relación con sistemas de certificaciones y acreditaciones nacionales e internacionales en las que se hacen importantes requerimientos al maestro sobre la gestión, la investigación y la docencia, entre otros aspectos. Es necesario que ante los desafíos y retos propios de la denominada *sociedad de la información*, las instituciones educativas reconozcan el valor y participación de sus actores principales –en este caso, del maestro– para visibilizarlos como sujetos con varias

dimensiones –personal, profesional, social, espiritual–, las cuales pone al servicio de su labor formativa. No solo se le contrata para que ofrezca su saber disciplinar; debe articular, entre otros aspectos, sus dimensiones personal y profesional sin importar en qué ciclo de formación se desempeñe. Al parecer, este aspecto tiende a desecharse más en la formación posgradual. Y ello implica articular sistémicamente, entre otros aspectos, sus dimensiones personal y profesional; sin importar en qué ciclo de formación se desempeñe. Al parecer, este aspecto tiende a desecharse más en la formación posgradual.

Capítulo I. Desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad

En este capítulo 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 Morin (1996), lo cual permitirá abordar la comprensión de persona como sistema complejo.

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 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” (2007, p. 129).

Toda transformación implica la presencia de la crisis, la cual invita a la flexibilidad en las creencias y formas de ver el mundo con su consecuente sensación de incertidumbre y temor a lo desconocido. Tales aspectos han sido calificados en el paradigma de la modernidad como no adecuados a la vida; por ello se ha enseñado a evitarlos a través de la búsqueda de 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 obedece a una historia de la humanidad atravesada por un paradigma científico mecanicista que sembró sus legados en la modernidad.

De otra parte, Delgado señala que, entre los legados más importantes del pensamiento, en la modernidad se encuentran las ideas de Platón sobre “la posibilidad de alcanzar certidumbre como conocimiento absoluto al estudiar lo permanente, las nociones lógicas aristotélicas, así como la noción del determinismo y la causalidad desarrollados en el atomismo” (2007, p. 28).

En ese orden de ideas, el ser humano se convirtió en un elemento más del sistema económico, político y legal, el cual supuestamente establecía unas políticas para su estabilidad de manera que se sintiera seguro en el mundo. Lo que sucedió en la realidad es que no fue así, pues los sistemas sociales y humano, no operan bajo estas lógicas deterministas: lo impredecible, lo novedoso, lo diverso, lo cambiante hace parte de la vida. En este sentido, el 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.

Como lo señalan Najmanovich y Lucano, 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” (2008, p. 165). Pareciera entonces que la cultura, bajo esta mirada de la simplicidad, no dejó otra alternativa para que las personas –a través de la educación, por ejemplo– encontraran 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 lo 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 o aprender, y 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 o anormales. En otras palabras, se podría decir que bajo dicho paradigma se establecen categorías de *bueno* o *malo* en las cuales se encasilla a las personas en uno solo de estos extremos bajo una lógica monista, única.

Así pues, transitar a un paradigma que supere 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: el uno no existe sin el otro y es precisamente por la presencia del opuesto que su contrario emerge. A manera de ejemplo: en el proceso mismo de la respiración, 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 se le da paso la expiración y al revés. Lo mismo entonces sucede con otros dominios de lo humano: 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. Al respecto, Najmanovich 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” (2008, p. 12).

Transitar al paradigma de la inclusión favorece la emergencia de múltiples combinaciones entre los opuestos que dan matices a la vida, lo cual permite transitarla ya no en blanco o negro, bueno o malo, normal o patológico, sino en varias gamas que le permiten al ser humano comprenderse como un ser complejo, con múltiples dimensiones, todas igualmente válidas, con diversas formas de expresión que están conectadas entre sí dando cuenta de su ser holístico y de innumerables perspectivas para entender la realidad y las culturas de las que hace parte.

Al cuestionar el positivismo en la modernidad como paradigma imperante, Pupo (2012) 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 anterior ha generado una cultura de la razón, del argumento que se supone es el verdadero y que desconoce otros

lenguajes, lo cual se aloja en las universidades en las cuales a veces se considera que el único lenguaje válido es el académico científico por cuanto explica desde lo empírico, medible y 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. 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: hay un proceso de realimentación mutua en el cual nada es independiente de lo otro de lo cual emerge. El sujeto que hace parte de un contexto y se constituye en tanto desde allí configura su red. Ya no se está en el mundo, sino que se es parte de este como sistema de redes que es. Este sistema se transforma también, por lo cual se da 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, y resalta 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, lo que se constituye en lo que el autor denomina *redes dinámicas*. 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).

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 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 por cuanto configura órdenes de relación diferentes. 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 este libro, se asume una comprensión sistémica compleja 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 microsistemas cercanos, dándose relaciones intersistémicas, por ejemplo, con la familia, los amigos, los compañeros del colegio, amigos de la universidad o colegas del contexto laboral, quienes 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.

Como sistemas abiertos, los seres humanos 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 o en instituciones como la familia, el estado, la educación. 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 se superen las incertidumbres que se presentan al estar inmerso en redes de relaciones amplias.

Najmanovich y Lucano (2008) consideran que, al asumir perspectivas sistémicas complejas, surgen otras rutas para aproximarnos a la realidad y 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). El concepto de red es fundamental dado que en estas se privilegian los entramados, tanto en las ciencias sociales como en las naturales. Ello implica que el ser humano es actor y autor con otros de las redes de las que hace parte, y se convierte en un tejedor de historias de vida que le dan sentido a su existencia en el contexto. Bajo esta perspectiva, en este libro se considera que la identidad del maestro se construye desde las redes en las cuales participa, y que allí construye versiones sobre sí y su rol profesional, la expectativa social que se

tiene frente a su quehacer, entre otros aspectos: es la trama misma de su vida. 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).

Es importante comprender la forma en que la familia, el contexto laboral, los amigos y las organizaciones gremiales, entre otros grupos en los 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 evitan las fragmentaciones propias de la modernidad frente a la construcción del ser. Morin (1996) lo señala desde la denominada inteligencia ciega, la cual tiene en consideración 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. Esta metáfora del 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 manera que elimina de su proceso de observación los aspectos del contexto y las relaciones que se dan entre él como sujeto y su propia cultura. Retomando sus palabras, “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” (Morin, 1996, p. 32). Es necesario, entonces, 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. 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. Se da una doble ceguera: la primera, en relación con los procesos que observa; la segunda, en la comprensión de sujeto observador de la realidad, de manera dividida y separada de él mismo.

Bajo esta 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, el cual permite tanto el desarrollo y crecimiento de cada miembro del sistema como de este en tanto 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). 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. Desde la perspectiva sistémica, cuando se investiga sobre un proceso particular –en el caso de esta tesis, sobre la identidad del docente de posgrados en educación–, es necesario ubicar momentos en el tiempo que sistémicamente han marcado ciertos hitos o transformaciones y que se pueden apreciar como importantes en el proceso. Bajo la misma concepción 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 afecta a su contexto gracias a ese primer nivel de interacción. Lo anterior genera un proceso de circularidad entre el docente y los contextos de los que hace parte, es decir, se da una relación entre la parte y el todo. Más aún, al abordar las diferencias entre el pensamiento sistémico y el paradigma simplista, Capra 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” (2000, p. 17).

Llevado al contexto de la universidad, planteamientos como este 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– 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 complejo puede utilizarse también para entender los conceptos de identidad y educación. Ambos conceptos se asumen 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).

Es importante reflexionar sobre las consecuencias que ha traído al desarrollo humano y su calidad de vida la fragmentación de este con sus redes. Por una parte, el desarrollo ha llevado a asumir posturas rígidas, excluyentes y de desconocimiento de las diversas formas de pensar y vivir la vida; por otra, el comprender de esta manera al ser promueve pensamientos sobre adaptados, alineados al sistema, así se vea este como injusto o errado. Sin embargo, hoy se ve a nivel mundial la llamada *sociedad del conocimiento y la globalización*, que de alguna manera puede abrumar de datos e información a las personas, con lo cual puede caerse nuevamente en la fragmentación del saber.

Adicionalmente, el uso de las tecnologías de la comunicación puede interpretarse de manera errónea al pensar que desplaza o desconoce la parte humana dentro de las comunicaciones, más aún en los procesos formativos. Debe comprenderse, entonces, que no puede desconocerse que en tanto se es sistema vivo, así mismo se está sujeto a permanentes cambios; 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 especie 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 y la tecnología; 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).

No obstante, en este libro se hace una apuesta al reconocer que se abren posibilidades ante tales transiciones que deben asumirse 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. Se devela que instituciones como el Estado, la educación, la familia y la política, entre otras, están inmersas en situaciones que confrontan la ética, los valores y lo que se considera correcto o no, a nivel mundial. Aunque, en palabras de Morin (2005), la crisis planetaria lleva a mostrar las contradicciones entre lo que la ciencia y la tecnología han planteado, sobre lo acertado y los problemas que realmente se presentan y a los cuales la ciencia no está dando soluciones adecuadas.

En consecuencia, es necesario que de las mismas ciencias surjan las alternativas para afrontar dichos cambios, por lo cual deben movilizarse los paradigmas que han imperado y 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 sin duda están retados a transformar sus formas de pensarlo y relacionarse con él. De lo contrario, se puede desaprovechar esta crisis. En este sentido, la invitación es a comprenderla, como generadora de posibilidades que beneficiarán a la especie humana y en general al planeta.

Sin embargo, al no aceptar dicha invitación, se corre el riesgo, de puntuar la crisis como algo negativo, que entorpece el progreso de la especie humana. Ello daría cuenta de una relación poco esperanzadora entre 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. Por tal razón, es fundamental reflexionar sobre algunos conceptos que, desde el paradigma complejo, desvelan las nuevas comprensiones del mundo.

Capítulo II. Principios epistemológicos de la complejidad y su relación con la educación

En este 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 Morin (1996), Capra (1986), Najmanovich y Lucano (2008), Pupo (2012) y Delgado (2007), entre otros, para dar cuenta de la epistemología del paradigma complejo. En segunda instancia, 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 autoorganización en la relación crisis-incertidumbre-caos. En tercera instancia, se planteará la relación entre complejidad, educación y universidad, y se señalará la necesidad de enseñar para la comprensión en los contextos de educación superior, lo que implica otras apuestas epistemológicas a los procesos formativos.

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 principios fundantes que los estructuran y dan sentido. Al respecto, Capra (2000) precisa que estamos viviendo un cambio paradigmático en la ciencia y 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 este orden de ideas, la transformación paradigmática da cuenta de toda una revolución mundial en diferentes ámbitos –educativo, político, económico, cultural, entre otros– que visibiliza la necesidad de innovar estructuralmente la forma en que se habita el planeta, pues pareciera que lo realizado está cobrando cuentas por el abuso del papel del hombre, al considerarse este –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 quienes tienen el poder económico y bajo un principio de hegemonía que ha direccionado el paradigma de la simplicidad.

Como lo resaltan Najmanovich y Lucano (2008), dicha transformación debe ir a la estructura profunda de la cultura –es decir, al mundo de los significados, de lo simbólico y de las tradiciones– para que se provean cambios sustanciales que viabilicen 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 cuestiona el sentido y significado de la vida misma y 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 existían 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 y 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.

Desde el paradigma de la simplicidad, la modernidad ubicó al sujeto, como un actor externo a su realidad, 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 “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 y fragmentado, no solo en la forma en que se aborda sino en las propuestas de mejora que se establecen cuando se evidencian dificultades. Como lo expresa Morin (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 esta 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 aún, se hace un llamado a que el ser humano, como observador de la realidad, para que se asuma como parte de ella, dado que es desde su experiencia e historia de vida, a partir de 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 es la denominada *objetividad sin paréntesis*, propia del paradigma simplista, en la cual la persona se ubica por fuera de esta realidad y considera que sus explicaciones son la única verdadera forma de conocerla, desconociendo aquellas que no encajan en su sistema de creencias, tachando explicaciones sobre el mundo diferentes a las suyas como 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). El observador se asume entonces como parte de la realidad misma, por ello sus apreciaciones sobre lo que sucede en el acontecer de la vida las percibe como solo eso: apreciaciones, versiones, formas de comprender y no como la única versión de la vida.

Bajo esta óptica los seres humanos, al posicionarse como parte de los fenómenos que tratan de explicar en la denominada objetividad entre paréntesis, ponen en juego sus prejuicios, creencias y valoraciones sobre lo que es o no acertado desde su perspectiva, lo cual implica con ello un acto político por cuanto definen desde dónde van a valorar las situaciones y para 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 porque hacen 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, y económico, y 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). El paradigma complejo invita 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; 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).

Morin (1996, p. 64), 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”, 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 quién tiene la razón y quién 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 como fenómeno 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, Morin (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 un sujeto con 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 un rasgo distintivo frente a otros seres y fenómenos de la naturaleza.

De hecho, cuando Morin (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 o un momento histórico que le da sentido 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, pues se parte de la premisa de que mientras menos diferente sea una persona a otra, más encaja en el sistema que ha definido los parámetros de lo adecuado y razonable. Es preciso recordar que educar dista de homogenizar, de pensar que los estudiantes son objetos que se pueden moldear según la expectativa del maestro: por el contrario, reconocerlos como sujetos diferentes con particularidades, potencialidades y competencias que los hacen únicos permite al maestro establecer una relación pedagógica basada en el respeto, el uso de prácticas pedagógicas contextuales, situadas y con la alta probabilidad de poder formar integralmente a su estudiante.

Conceptos claves del paradigma complejo

La complejidad como paradigma emergente establece un dominio conceptual que fundamenta la forma en que se observa el mundo desde otra perspectiva. En esta tesis se retomarán algunos de sus principios orientadores centrales que enriquecen la reflexión propuesta, 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 en la metáfora de la interconexión. En los ejercicios interpretativos de la realidad, se privilegia que la causa de un evento se conecta con las consecuencias que se producen y, a su vez, 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 inclusive como una epistemología de vida que va más allá del quehacer profesional del hombre y trasciende a sus sistemas familiares, laborales y comunitarios, entre otros.

Para ilustrar lo anterior, la complejidad como sistema de conocimientos presenta una apuesta novedosa en tanto asume que la vida, o el rumbo de los sucesos cotidianos e historias no están predeterminadas por el orden, la certeza y la linealidad. En cambio, 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 entre las personas, que retroactivamente hace que se fortalezcan; les dan forma a sus expresiones de los afectos, identidad en su versión de sí, sentido a lo que hacen y sus roles, y mantienen vivas estas interconexiones afectivas con los miembros de sus redes sociales.

Como lo señala Morin (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). Pensar de manera compleja conduce, inevitablemente, a comprender el mundo de manera integrada, entre el todo y la parte; lo individual con lo colectivo forman un mismo continuo que se complementa para ser entendido de manera situada y temporal, para que tengan sentido los fenómenos observados y no estén desvinculados de la realidad de los participantes.

Es necesario dar cuenta de la comprensión del hombre desde la complejidad, pues como ser es reconocido en su planeta, en sus contextos, desde sus historias, valores y experiencias, lo que se convierte en un legado cultural que lo hace ser parte de una raza, un grupo poblacional, dando identidad a nivel personal, de igual forma, como parte de una nación o región.

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, lo cual construye un anillo reflexivo entre presente, pasado y futuro en el que se representan las particularidades, además de las tendencias generales, sin asumirlas, como aspectos que predicen el comportamiento humano y mejor como pautas relacionales que conectan el hombre con su propia historia y la cultura con su génesis. Ello conduce a reconocer el principio dialógico, presente en el paradigma de la complejidad y que resalta la combinación de opuestos, poniéndolos 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 sus diferencias y singularidades, de tal manera que puedan legitimarse 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 Morin (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 –por ejemplo, la certeza y 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; por otra, 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 Morin (1996) con respecto a la presencia de la incertidumbre, es importante evidenciar que 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 el concepto de red como principio orientador, es decir, los tejidos que configuran en la cultura y en la vida de las personas gracias a sus encuentros con instituciones, miembros de sus familias, u otras culturas, 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 socioafectivos necesarios para el desarrollo y maduración personal y de la sociedad. Así, se asumen miradas integradoras del ser humano con sus redes, lo que 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, mientras 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 anterior permite trascender las miradas de sumatividad y adición propias del paradigma de la simplicidad.

A propósito de la distinción entre estos dos términos, Capra (2000) declara que pueden incorporarse las comprensiones holísticas, lo cual 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).

Asimismo, 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, y no solo se reconocen las interacciones con la familia, el mundo laboral, los amigos, que hacen parte del microsistema, sino también se reconoce que hay un macrosistema 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 se afectan y son afectados por dicho sistema. Aún mejor, se establecen relaciones entre los sistemas que, como lo propone Bronfenbrenner (1996) en su modelo ecológico para el desarrollo humano, emerge el mesosistema en el cual la unidad de análisis es una triada, formada entre la persona y su relación con la familia –por ejemplo–, y las organizaciones que representan el sistema jurídico a nivel local/global.

La mirada ecológica abarca y supera el concepto sistémico por cuanto da una comprensión epistemológica desde los procesos metarrecursivos, es decir, se observan los sistemas entre sistemas, dando cuenta de interconexiones intra o inter al develarse las ligaduras y tejidos construidos entre varias redes. De esta manera, empiezan a identificarse 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, lo cual permite compartir a nivel local/global ciertos principios éticos que admiten la coexistencia 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 y códigos morales, en una relación de encuentro con los otros habitantes del planeta, repensándose como ser único e individual egocéntrico, y se dirige hacia una perspectiva enfocada a lo ecocéntrico: 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, puede retomarse 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.

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; 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 lo habitan.

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 microrredes que se convierten en un todo como sistema. Al hacer parte de una red mayor, se puede volver parte, con la particularidad de guardar la totalidad de la información de la macrorred a la que pertenece. Lo anterior supone un reto para la episteme humana, por cuanto obliga a pensar que no se puede definir ningún concepto, experiencia o proceso de manera aislada de su totalidad.

Relación complejidad, Educación y universidad

En estos momentos que atraviesa el mundo, el cambio y lo incierto se manifiestan de muchas formas. Se cuestionan 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 macrocontextos con los que interactúa en su cotidianidad y 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., que están atravesados por un sistema de valores, creencias que le dan sentido a la cotidianidad de la vida misma (Acosta, Correa, Duarte, Fernández, Jaramillo y Sánchez, 2009).

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, pues esperan que se les 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 los cuales pertenecen. Ello puede comprenderse en dos direcciones, como lo destaca Morin (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 lo 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. 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 puede centrarse 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 macrosistémico 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 Morin (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, multirroles y multirredes en las que está inmerso, con lo cual se le conduce 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 autorreconocimiento 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 existiendo, 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 macrotendencias mundiales económicas afectan las microtendencias institucionales sobre la formación, lo cual implica dialógicamente –desde un paradigma de la complejidad– colocarlos dentro de un mismo continuo, al referirse también a la construcción de la identidad del docente de posgrados, por cuanto 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, el significado que emerge sobre la identidad del docente de posgrados. Gracias al paradigma de la complejidad, puede reconocerse que aspectos considerados en otro momento histórico como opuestos o mutuamente excluyentes hoy se requieren de manera complementaria al tratar de comprender la identidad del docente. Para ello, puede retomarse lo planteado en el documento base de la Cátedra de *Complejidad Transdisciplinaria Educativa* (2009), cuyo presidente González (2009) explica, para referirse a uno de los sentidos de la complejidad como 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).

Otro de los aportes de la complejidad en la educación está encaminado 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, Morin 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-descen-tración)” (2001, 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.

Se incorpora un atributo novedoso dentro de la educación, el cual consiste en gatillar la potencialidad creativa de todo aprendiz, entendida como una forma de articular sistémicamente lo que se aprende con su ser, su vida, los retos del mundo. 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, Morin (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 genera una conciencia de lo individual, los intereses por salir adelante a pesar del otro, desligándose del otro, como si tuviese un propósito distinto que 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. 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).

Se concibe también que el acto educativo va más allá de transmitir conocimientos, supera el ámbito de la racionalidad y transversaliza la

formación del ser, puesto que en la complejidad se asume 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, por cuanto 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, han llevado a una deshumanización del conocimiento y a privilegiar la razón sobre la formación del ser, como si fuesen dos aspectos opuestos y mutuamente excluyentes, 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” (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 lo 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 como seres, Morin (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 metacognición que configura un bucle en el cual el ser se mira a sí mismo y en sus órdenes interaccionales, para reestructurarse en su dimensión del ser y del hacer. Al respecto, Burón (1993) invita a que se mire dicho proceso más como una competencia hacia la reflexión, denominándole “conocimiento autorreflexivo, 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 Morin (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 el cual va más allá del conocimiento racional y se dirige a la esfera emocional y 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 cuáles sean.

Así pues, enseñar para la comprensión supera a la razón y articula las dimensiones cognoscitiva y metacognoscitiva con la socioafectiva de las personas, convirtiéndose en un nodo sistémico que configura un filtro paradigmático para posicionar al ser humano como parte del todo universal, lo cual además de permitirle conocerse mejor, le permitirá aceptar las diferencias del otro. Al respecto, Morin (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).

Se requiere entonces 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 y simultáneamente se le reconoce como parte de una gran colectividad en la que las tradiciones y los valores

se asumen de manera solidaria para el buen vivir de la especie en el planeta. En palabras de Morin (2001), “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. Esta aparente diferencia de especie se tornó el elemento que le posicionaría como el ser de mayor jerarquía frente a las otras especies, lo cual le ha llevado inclusive 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. 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). Como lo señalan los autores, ello 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: 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 los cuales pertenecen los actores del proceso formativo, las instituciones, las familias, etc. Ello 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, entre otros.

En este sentido, Morin (2005) propone que, para transformar la educación, se requiere un cambio en la forma en que esta se ha significado y pensado. Porque la manera en que se ha concebido desde la modernidad no permite reconocer la diversidad como algo legítimo dentro de la vida, llegando inclusive al extremo de no percibir las diferencias y hacer distinciones dentro de las comprensiones de unidad que se hacen.

Puede pensarse 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 hacen parte de la esencia del ser. Se ha llegado inclusive a atentar contra la propia supervivencia de la especie al hacer un uso poco ético del conocimiento y sus consecuentes avances tecnológicos, lo cual está 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 Morin (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, puede afirmarse que el problema de la especie humana no se centra en los avances del conocimiento a que se llegue o las tecnologías construidas, pero posiblemente sí 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.

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. Sin embargo, esto último 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, Morin (2001) advierte que es necesario transformar el sistema, dado que se están 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 y enfoques que se enseñan para abordar el conocimiento de diversas disciplinas pueden 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. Inclusive, como lo resalta Morin (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, se aduce 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. En dicho decreto se establecen los lineamientos para la autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado (2010), lo 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.

La universidad como sistema en la cual se transversaliza 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 docentes, los estudiantes, los administrativos, entre otros que hacen parte de la comunidad académica. Por ello, la universidad 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 el papel de preservar los legados culturales construidos por la humanidad, lo cual da un valor significativo al pasado, atiende los retos del presente y proyecta su formación, visualizando las demandas futuras de los profesionales que egresan para seguir avanzando en la construcción de país y, por supuesto, de planeta.

Morin (2001) hace una reflexión sobre la función formativa de la universidad, cuestionando su papel como sistema orientado 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 hiperespecialización de los saberes, se han dejado de lado, emprendiéndose una carrera por solo por avanzar tecnológicamente.

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 la posición espacial que ocupaba el profesor, generalmente al frente de los estudiantes –algunas veces en un podio–, así como su papel de poseedor de la verdad, la cual debía ser aprendida sin cuestionamientos por parte del estudiante. 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. Resalta 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.

Sin desconocer la importancia de las instalaciones físicas y los muebles que están en estas, es importante pensar que existen otras condiciones de orden pedagógico y formativo que se convierten en eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje: 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, solo por mencionar algunas. Lo humano necesariamente se asume desde la complejidad como un elemento del espacio áulico –es decir, en las interacciones que emergen en las aulas– que, adicionalmente, favorece la emergencia de procesos reflexivos deliberativos y autoobservacionales 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 procesos interaccionales entre maestros, estudiantes y compañeros en los que, a través de la reflexión y participación colaborativa y la discusión basada en la diferencia se construyen ideas, es decir, se configura como una “estrategia compleja, como el espacio metacomplejo 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” (p. 89).

En este 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. El autor establece una interesante diferencia frente al concepto de aula, en el paradigma simplicidad y de la complejidad, por cuanto deja de ser un espacio adscrito a lo físico y lo toma 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. Ello, de alguna manera desde el paradigma de la complejidad, fortalece la función, el sentido de la relación entre maestro y estudiante, y por ende, sus desarrollos identitarios.

La complejidad propone que el aula como escenario pedagógico haga parte de la constitución identitaria del sujeto (del *sî*), 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. Sin embargo, se puede caer en las limitaciones que generan los currículos, desde versiones academicistas, que fracturan el aprendizaje de la escuela con los requerimientos sociales y contextuales. En este orden de ideas se retoma el planteamiento desarrollado por González (2008), al afirmar que la formación escolar debe permitirle al estudiante una construcción de conocimiento, cuyo propósito esté centrado principalmente en la transformación de su realidad social, y señalando que el proceso de enseñanza aprendizaje se debe basar en el bucle aula-mente-social *vs.* aula-escuela, solamente.

Capítulo III. Identidad y complejidad

Como se mencionó inicialmente, se retomaron los planteamientos de Gergen (2006), quien desde el paradigma sistémico hace alusión al concepto de identidad para reflexionar 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.

Identidad y el paradigma sistémico

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 tal razón, 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 ubica 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, entre otras, que se definen como prioritarias.

Puede pensarse que la identidad del docente en posgrados puede visualizarse 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 empieza a transformarse 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, puede pensarse que la identidad del docente es cambiante como las condiciones del contexto, por cuanto está circunscrita a un momento histórico y 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 puede definirse 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.

Frente al concepto de identidad, Dubar (2000), citado por Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén, M. (2013), 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 dinámica, cambiante y 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 e implica un contexto institucional que está ligado a unos órdenes sociales. Además, está compuesta por aspectos 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, y 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 puede comprenderse como un sistema complejo por cuanto supera las diádas docente-estudiante, enseñanza-aprendizaje, local-global, y emerge del interjuego de estas las cuales, al interactuar sistémicamente, develan la constancia del cambio y la transformación, superando determinismos sobre un deber ser delimitado y finalista.

Identidad y el paradigma Complejo-complejidad

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. En primera instancia, circulan en las instituciones educativas 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. Los escenarios formativos promueven

un tipo particular de narrativas que se articulan al quehacer y al rol del maestro, configurándolas como pertinentes.

En segunda instancia, se encuentran los marcadores de tiempo. 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 convencional o con estilos más contemporáneos, dependiendo de sus filosofías de formación. Por ello también se lleva a contemplar un tipo particular de aulas con su respectiva organización de pupitres, laboratorios, 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 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 maestros, tableros, ayudas audiovisuales, etc.

Con los marcadores presentados se configuran 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 esa manera, se marcan distinciones sobre los docentes, estudiantes o egresados de cada establecimiento, pues dichos elementos transverbalizan 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.

Para comprender desde la complejidad la construcción identitaria es necesario reconocer que está circunscrita a procesos espacio-temporales y contextuales, los cuales se conjugan y complementan dialógicamente, y que invitan al maestro a reconocer lo estable de la historia que ha establecido una tradición, así como 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.

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 automantenerse y preservar 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 macrocontextos en los cuales se ha movido. Si se comprende la identidad desde el principio de la autopoiesis, puede asumirse que esta emerge por la relación retroactiva entre la narrativa desde la historia, la tradición y el cambio a los cuales 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 inhibidoras, 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 los que participa de manera holística y no desde las sumatorias de los aspectos que la conforman.

De otra parte, analizando la construcción de identidad, puede retomarse el concepto de “estructura disipativa”, concepto que surge de la biología y que hace referencia a la capacidad que tienen los sistemas de autoorganizarse 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 procesos de interacción y a la forma en que funciona, se organiza y estructura el sistema, se logra dar cuenta de realizaciones basadas en la coherencia y pertinencia contextual.

Al emplear el concepto de estructura disipativa como una metáfora para seguir reflexionando sobre la identidad del docente, podría pensarse que, aparentemente, los procesos de formación en las instituciones de educación superior se pueden ver 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 y experiencias, pueden ofrecer propuestas más diferentes y acordes con lo esperado de ellos. En este sentido, el concepto de identidad no es estático ni 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. Desde los planteamientos de Prigogine (1996), dentro del sistema se produce un proceso de inestabilidad que permite la emergencia de nuevas estructuras y órdenes 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 asume en su estilo identitario, para que de esta manera las transformaciones y exigencias de los contextos universitarios, así como las demandas que se le hacen sobre su rol, se asuman favorablemente, pues le invitan a posicionarse de manera contextual sin considerar que su papel central, como educador, se invisibiliza.

Puede pensarse que 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 autoorganización– para promover cuestionamientos, reflexiones y otras prácticas del ser docente que dan cuenta de procesos identitarios importantes.

En algunas ocasiones, pueden apreciarse desaciertos en el desempeño de los maestros, los cuales podrían leerse como resistencias al cambio. Sin embargo, a medida 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, que le permite avanzar en su proyecto profesional. En este sentido, Capra (2000) indica que a medida que se aleja del equilibrio una estructura disipativa favorece la creatividad, diversidad y la novedad, procesos que son inherentes a la condición de la vida.

En consecuencia, para comprender complejamente las acciones del docente, es necesario organizar procesos reflexivos en los 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 dado que son necesarios para fortalecer su identidad, y que muestren otras rutas de su proceso sistémico que le permitirán hacer apuestas, tomar decisiones sobre la forma en que se relacionan sus expectativas personales y con las demandas culturales de su papel. Según Capra (2000), ello da cuenta del proceso de bifurcación, el cual consiste en que el profesor puede, con base en su autoobservación, identificar varias rutas posibles a seguir para incorporar poco a poco 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 que lo lleven a generar reflexiones sobre su historia, para que desde allí identifique recursos personales y capacidades que le puedan dar pistas sobre cómo manejar la incertidumbre propia de su crecimiento identitario, de tal suerte que se dé

un proceso más creativo y estético en aras de articular sistémicamente su desempeño y sentir.

Dentro de las narrativas del docente en posgrado, la autorreflexión y autoobservación como procesos interconectados circularmente permiten la emergencia de estrategias para aprender a manejar la incertidumbre propia de las transformaciones de los procesos culturales, entendiendo como plantea Morin (2001) que “el conocimiento (...) debe presentarse para la educación como un principio y una necesidad permanente” (p. 45). Ello 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 la incertidumbre y el caos de las experiencias narradas los motores y recursos del sistema identitario del maestro que le permiten, gracias a la metaobservación 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), quien hace un llamado de atención en el cual precisa, con respecto a la emergencia de los puntos de bifurcación, que configuran “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” (p. 124).

De otra parte, al referirse a la identidad terrenal, Morin (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, lo cual puede abocar al docente a la construcción de situaciones novedosas, formativas y formadoras con sus estudiantes, 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 se redefine desde un proceso unipersonal a uno interaccional: 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).

Capítulo IV. Identidad y narrativas

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

Construccionismo y narrativas como principio fundante de lo humano

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo V. Política pública y retos en educación superior

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 necesitan fortalecerse en los órdenes pedagógicos, institucionales e investigativos.

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

Sobre la normatividad colombiana

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre los retos de la educación superior en general

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo VI. Principios orientadores sobre la construcción identitaria del docente

Finalizado el proceso investigativo, se pueden considerar los siguientes aportes en los órdenes epistemológico, metodológico, pedagógico e institucional frente a la construcción identitaria del docente de posgrados en educación. A continuación, se explicará cada uno de estos a través de seis principios orientadores.

PRINCIPIO 1

Los seres humanos son sujetos constructores de historias que al ser narradas se reconstruyen, permitiendo la emergencia de nuevas comprensiones sobre sí

Es necesario en los procesos de inducción y reinducción de los docentes de posgrados favorecer escenarios reflexivos en los cuales se invite a los maestros a narrar sus experiencias en los procesos formativos, desvelando maestros y miembros de sus familias que fueron significativos

en sus historias en los ámbitos personal y profesional, precisando que de dichas improntas recibidas les favorecen o no en sus prácticas docentes y, sobre todo, la comprensión de sí mismo como formador de formadores. Ello permitirá actualizar las versiones de sus experiencias, de sí y del tipo de retos en la formación que es necesario asumir.

La interacción de las relaciones pedagógicas y personales, puntuadas como significativas en la red social del maestro en sus diversos ciclos vitales, desarrolla capacidades importantes de flexibilidad mental, apertura paradigmática, humildad intelectual, entre otros. Estos se consideran procesos activadores del ajuste, la adaptación y transición a los cambios que se le exigen al docente, en sus nichos laborales.

Es importante recordar que los maestros tienden a replicar aquellas acciones que, en su concepto, les fueron útiles en sus vidas. Este es uno de los aspectos que estructura la rigidez del universo de sus creencias, el cual está configurado por argumentos e intenciones y organiza 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. Se hace necesario retomar al micro y cronosistema 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 sentido y contexto a sus prácticas docentes en posgrados. Con estas estrategias de conformación por equipos conversacionales y reflexivos sobre sus historias, se estarían abriendo posibles rutas para la formación de relevos generacionales docentes.

PRINCIPIO 2

Se entiende que los procesos reflexivos conversacionales son generativos del encuentro entre la experiencia vivida y la experiencia narrada

La construcción identitaria es un proceso 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 mismo 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 el respeto, la confianza y el reconocimiento del docente como *capaz de*, se 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 asume en su desempeño profesional.

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 y como autoridad académica para sus estudiantes. 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.

PRINCIPIO 3

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 en el aula

Este principio invita a considerar que en las capacitaciones los docentes pueden posicionarse expertos en sus prácticas, no para dar conferencias sobre lo que saben hacer mejor, pero sí para conversar reflexivamente con sus estudiantes, coordinadores y jefes inmediatos sobre aquellos aspectos que considera válidos en su identidad profesional e institucional, para encontrar colaborativamente posibles rutas pedagógicas, de gestión y de investigación, y 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. 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, de manera 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. Lo anterior, 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 pueden narrarse 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 son procesos que atraviesan la vida y le dan su sentido complejo.

Es necesario recordar que dentro de las narraciones docentes se percibía la presencia de otros seres en sus vidas para legitimar sus acciones, recibir consejos, regular sus conductas, obtener apoyo en diversos órdenes, etc. Tales eran funciones prioritarias para construirse a sí mismos 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 Morin (1996), Slusky (1996), Dabas (1998), Echeverría (2000) y Niño y Castañeda (2010) ubican dentro de la perspectiva sistémico-compleja, en la que las ligaduras, las alianzas y los equipos colaborativos, propician el desarrollo emocional y fortalecen los procesos de convivencia solidarios y cooperativos entre los seres humanos.

PRINCIPIO 4

La autorreferencia del docente emerge cuando se vuelve observador reflexivo de sí en el entramado relacional del cual hace parte

Bajo una comprensión sistémica compleja, la autorreferencia implica que el maestro se asuma como sujeto de observación al realizar procesos reflexivos sobre su práctica pedagógica en el aula y, con base en este proceso, tome decisiones sobre cómo fortalecer su ejercicio profesional. Los docentes necesitan conversar de manera reflexiva con sus colegas sobre los cambios del momento histórico que se está

viviendo, reconociéndose como parte de este y tratando de encontrar las divergencias que alimentan su estilo personal y que le distinguen como maestro de maestros. Ante tantos cambios que se presentan en la construcción de conocimiento humano, los docentes se ven expuestos a permanentes reajustes de su papel, pues ello posiblemente implica asumir nuevas tareas alrededor de sus prácticas docentes, que anteriormente no se consideraban tan prioritarias. En este orden de ideas, pueden sentir que sus estilos personales se ven amenazados y considerarlos desactualizados; de hecho, el maestro hoy requiere ganar competencias en manejo de bases de datos específicas, manejo de plataformas especializadas, formas de ubicar sus productos en redes y revistas con ciertos grados de ubicación de acuerdo con estándares nacionales e internacionales. No puede suponerse que el maestro está listo para asumir estos cambios de manera espontánea; es necesario implementar acciones institucionales que los apoyen para actualizar sus competencias en dichos ámbitos y poder asimilarlos reflexivamente de acuerdo con sus ritmos y experiencias personales.

Es claro que el maestro requiere hoy autogestionar sus procesos de formación; sin embargo, es necesario considerar que se debe combinar con otros procesos formativos que se le ofrecen institucionalmente para que se sintonice con las metas que allí se establecen. Así pues, ser docente de posgrados en educación requiere asumir prácticas reflexivas alrededor de los retos a los que se enfrentan en las aulas y desde allí estar en sintonía con los cambios en política pública educativa nacional, las demandas en aplicación de pruebas estandarizadas en diferentes niveles formativos, los programas transversales que se exigen implementen en las propuestas curriculares de las instituciones educativas donde laboran, etc. Deben evaluarse las claves pedagógicas que los sustentan y la forma de favorecer el manejo en las aulas de estos temas, en los que potencia un aprendizaje crítico, reflexivo y problémico en sus estudiantes, con base en los seminarios o procesos investigativos que adelanta.

Bajo esta perspectiva, cuando las universidades fortalecen los sentidos de pertenencia de sus profesores con la institución, pueden diseñar escenarios formales para propiciar en el docente una conciencia de sí, volviéndose él mismo su propio sujeto de observación para encontrar

conocimiento generativo y deliberativo encaminado al reconocimiento de su lugar dentro de la institución, como un agente dinamizador de procesos formativos, investigativos, entre otros.

PRINCIPIO 5

En la construcción identitaria se da un proceso dialógico, de encuentro y desencuentro; entre el microsistema y el macrosistema, en la historia del maestro

El profesor, el estudiante y la institución educativa, por una parte, se encuentran en un microsistema 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 Morin (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 pueden desarticularse 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 microsistema explicado, 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 transversaliza 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, se da el desarrollo de capacidades importantes de flexibilidad mental, apertura paradigmática, humildad intelectual, entre otros, los cuales se consideran 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, podría considerarse 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.

PRINCIPIO 6

Las narrativas de los maestros, como escenarios para escucharse en otro tiempo y espacio sobre sus experiencias, favorecen la visibilización de su sistema identitario

La narrativa se convierte en un proceso dinamizador para la reconstrucción de la historia de vida del maestro. A través de ella se le invitará para que vaya identificando las tensiones vividas, los episodios críticos dentro de su experiencia personal y profesional, las personas significativas que hicieron parte de su red familiar y de formación escolar y universitaria, las transiciones vitales que consideran lo movilizaron en sus formas de ver y reconocerse en el mundo. Se convierte, entonces, en una posibilidad para que el docente en el acto mismo de narrar su historia la reinterprete a través de la reflexión, encontrando

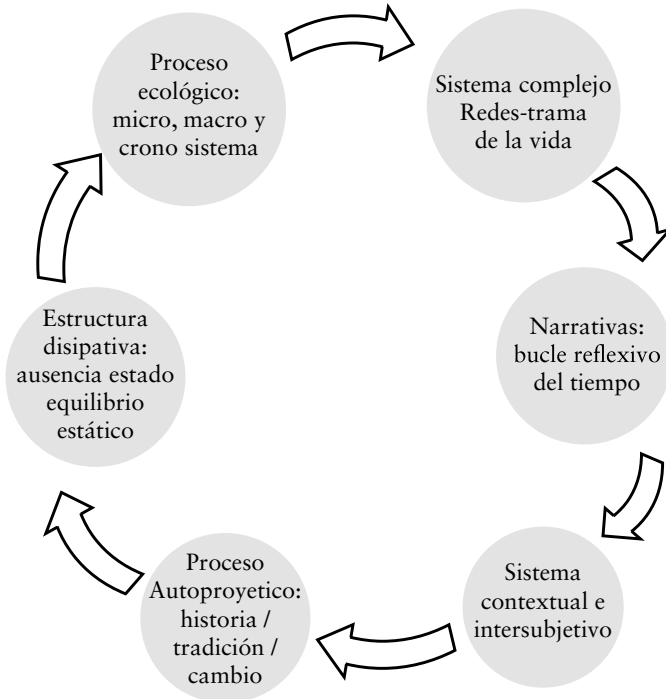
nuevas claves, opciones y caminos de lo vivido. Como lo propone Ricoeur (1995), gracias a la reflexión de los seres humanos se le da sentido a su experiencia, emergiendo desde allí una nueva comprensión e interpretación de la misma y abriendo caminos para transitar de la simple descripción de su historia hacia un orden de pensamiento comprensivo de mayor complejidad.

Al asumir dicha propuesta conversacional reflexiva, 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 en el aula universitaria, como si la realidad estuviera por fuera del observador-maestro. Inclusive las subjetividades del docente como sujeto narrador interactúan, confluyen y se entrecruzan, configurando nuevas comprensiones de sí y del contexto universitario, dando cuenta de construcciones desde la intersubjetividad que transforman significados y sentidos de su papel como formador de formadores y, sobre todo, recuperando su voz como lenguaje que permite comprender los contextos educativos y construir conocimiento alrededor de los fenómenos, problemas y situaciones que están presentes en estos.

De manera puntual, puede concluirse que la construcción identitaria del maestro no es un estado estable, acabado y cerrado, sino que se caracteriza por la presencia contante de los cambios, tensiones y retos a los que está sujeto dentro de las instituciones universitarias como microsistemas, como en las macrotendencias que circulan alrededor de la formación de formadores a nivel nacional e internacional, en los diferentes momentos históricos tanto de su formación como de su ejercicio profesional, es decir, los cronosistemas en los que ha construido cotidianamente su historia como docente. Es más, gracias a estas transformaciones constantes es que se logran configurar sus rasgos identitarios enraizados en su sentido de ser maestro y las implicaciones que ello trae en su comprensión de sí.

En el siguiente mapa se representan de manera sintética los principios que se proponen en este último capítulo.

Figura 1. Aspectos centrales de la construcción identitaria del maestro. Fuente: elaboración propia



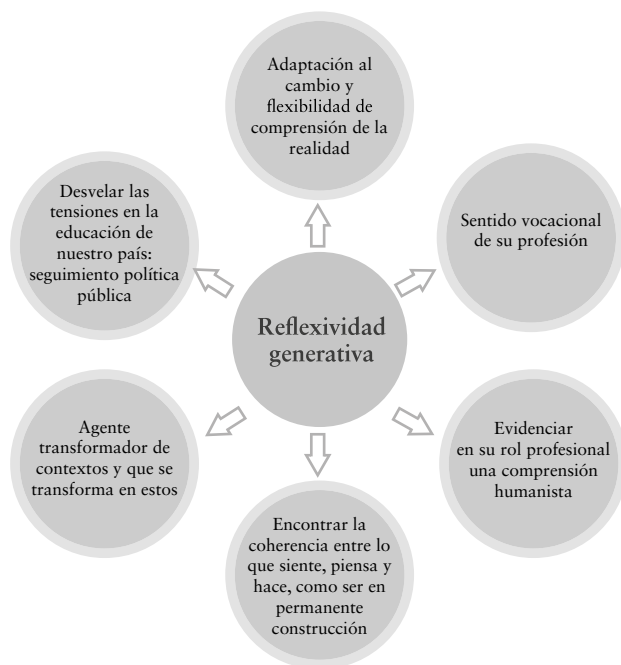
Adicionalmente, dentro de la investigación desarrollada en los posgrados de educación de la Universidad Santo Tomás, se encontró que en la configuración del sistema identitario del docente interactúan sistémicamente capacidades atravesadas por un proceso de reflexividad generativa, es decir, el poder observarse desde una perspectiva profesional hoy, en su historia pasada y la que quiere construir a futuro, el maestro reconoce cómo lo que caracteriza su práctica pedagógica está conectado con sus experiencias familiares, las transiciones vitales, las experiencias formativas de grado y posgrado, la lectura histórico-social que realizó dentro de contexto en el cual creció, entre otros aspectos.

Gracias a dichos procesos reflexivos, el docente, además de reconstruirse en la historia narrada, devela aspectos que no había identificado

como significativos en la construcción de su identidad como maestro, ya sea para mantenerlos, transformarlos o redefinirlos. Bajo esta perspectiva, se identificaron las siguientes capacidades dentro del sistema identitario:

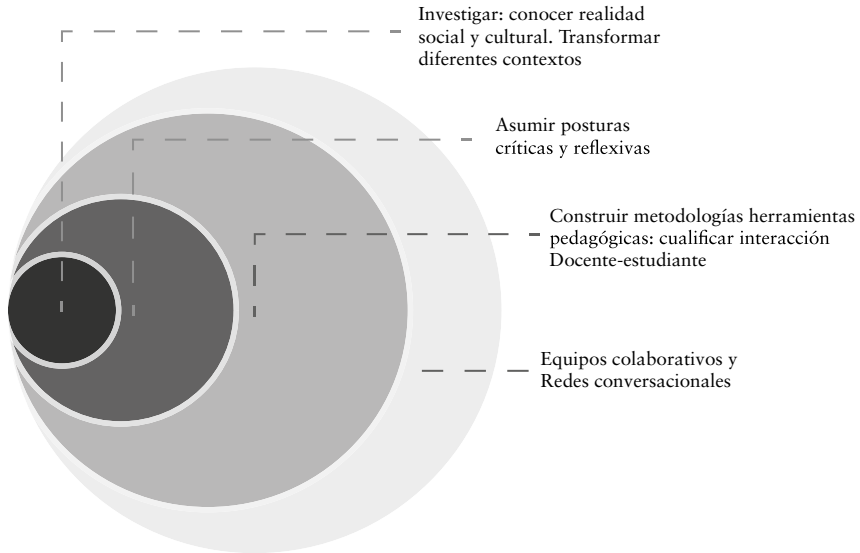
- Capacidad 1. Adaptación al cambio y flexibilidad de comprensión de la realidad. Promover procesos reflexivos sobre transiciones vitales y los aprendizajes desarrollados.
- Capacidad 2. Reconocer que su profesión docente responde a un sentido vocacional formado a lo largo de su historia personal.
- Capacidad 3. Evidenciar en su rol profesional una comprensión humanista como un componente fundamental que transversaliza su saber ser, su saber conocer, su saber enseñar, su saber investigar, su saber comunicar.
- Capacidad 4. Encontrar dentro de sus sentidos de vida la pedagogía, visibilizando su rol como un ejemplo de vida. A partir de este argumento, se da la intención de sus acciones y la de sus estudiantes. Aquí se reconoce en tratar de encontrar la coherencia entre lo que siente, piensa y hace, en tanto ser en permanente construcción.
- Capacidad 5. Asumir una posición crítica de la realidad social, entendiendo la importancia de convertirse en agente transformador de contextos, con influencia como sujeto político y en pro del cambio del sistema educativo.
- Capacidad 6. Develar las tensiones que se presentan en la educación de nuestro país a partir de una postura de construcción, seguimiento y evaluación de la política pública, de tal manera que pueda aportar a la construcción de nuevas herramientas pedagógicas interdisciplinarias que transformen las propias acciones como docentes.

Figura 2. Capacidades que emergen en el proceso de reflexividad generativa del maestro en relación con su identidad. Fuente: elaboración propia



De otra parte y con respecto a su práctica pedagógica, emergen un conjunto de tendencias en los diferentes ciclos de formación del maestro, como en su ejercicio profesional, que pareciera se convierten en hilos conductores, de la comprensión de su papel con sus estudiantes: 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 sobre la educación, la presencia de la política pública y el proceso pedagógico; 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 3. Tendencias en los diferentes ciclos de formación y desarrollo profesional del maestro, con respecto a su práctica pedagógica



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.

Para finalizar, se invita a la instituciones de educación superior a favorecer el reconocimiento del sujeto del docente de posgrados en los diferentes escenarios que establezca alrededor de sus políticas curriculares, políticas investigativas, políticas de contratación, políticas

de posgrados, entre otros, para que al reconocer las diferencias que particularizan su papel dentro de la universidad, puedan articularse a las funciones sustantivas, de tal manera que pueda aportar desde su perspectiva, lo cual redundará en la configuración constante que se da en su sentido identitario. Por supuesto, no puede desconocerse la urgencia en las agendas educativas del Gobierno Nacional de asumir su responsabilidad, para incluir dentro de la construcción de su política pública en educación la visibilización del sujeto docente de posgrados, explicitando su papel dentro de la formación de formadores, las expectativas que se tienen frente a su saber ser, su saber hacer, su saber, conocer, su saber investigar, entre otros aspectos. Ello dará línea a las instituciones de educación superior en el reconocimiento del lugar y de la labor que el maestro requiere tener.

Referencias

- Acosta, E., Correa, L., Duart, J., Fernández, I., Jaramillo, H. y Sánchez, M. (2009). *Las competencias en la educación superior*. Disponible en: <http://bit.ly/2ouH67n>
- Aristizábal, A. y García, A. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? En: *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*. (7 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). Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Fórum: qualitative*. Vol. 6, no. 1, art. 12.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecología do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Capra, F. (2000). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- 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*, 36(2), pp. 63-81.
- Corpo Educación. (2003). *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas*. Disponible en: <http://bit.ly/1pCLcAX>
- Checchia, B. (2009). *Las competencias del docente universitario*. Disponible en https://competenciasitssna.wikispaces.com/file/view/Lectura_4-Las_competencias_del_docente_universitario_Checchia.pdf
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. (1ª ed.). Argentina: Paidós.
- Delgado, C. (2007). *Hacia un nuevo saber: la bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana: Publicaciones Acuario.
- Dychtwald, K. (1997). Comments Holographic theory. En: Wilber, M.C. (ed.), *Paradigm holographic. An Exploration on the Frontiers of Science*. Barcelona: Kairos.
- Echeverría, R. (2000). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- García, A. (2008). *Estilos cognitivos y net gens*. En presentaciones: Observatorio tecnológico de educación ITE. Disponible en <http://bit.ly/2FyMI7X>
- Garciandia, J. (2005). *Pensar sistémico: una introducción*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gaviria, C. (2009). 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*, 3(2), pp. 31-53
- Gergen, K. (2006). *The Saturated: Dilemmas of Identity in the Modern World*. Barcelona: Paidós.
- 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 Transdisciplinaria Educativa (2009). Convenio Andrés Bello. Disponible en: <http://bit.ly/2oAIPZj>

- 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. *Revista Integra Educativa*. Vol. No. 1 La Paz: III-CAB. pp. 109-120.
- Kuhn, T. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Limón, G. (2005). *El giro interpretativo en psicoterapia. Terapia, narrativa y construcción social*. México: Pax.
- Limón, G. (2005). *Terapias modernas: aportaciones construccionistas*. México: Pax.
- Linares, L. (1996). *Identidad y narrativa: la terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.
- 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. y Amador, R. (31 de agosto de 2012). *De la catástrofe silenciosa, al malestar docente*, 3(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)*, 4(1) pp. 73-88.
- Moreno, M. (2007). *Experiencias de formación y formadores en programas de Doctorado en Educación*, 12(33), 561-580.

- Moreno, O. (2010). Competencias en educación: una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297.
- Morin, E. (1996). *Introduction à la pensée complexe*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2005). Pensar el Mediterráneo-Mediterraneizar el pensamiento. Disponible en: <http://bit.ly/2ouZgGb>
- Najmanovich, D. y Lucano, M. (2008). *Epistemología para principiantes*. Buenos Aires: Era naciente.
- 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, Núm. 11. Disponible 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 investigación / 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. Disponible en <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- 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. Disponible en: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=111 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. Disponible en: <http://bit.ly/2Cr9ct3>
- 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. Problemas contemporáneos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/

- publicaciones/sobre_cuestion_investigacion_biografica_narrativa_en_identidad_profesional_docente.pdf
- Preciado, F., Gómez, A y Kral, K. (2008). Ser 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. 13(39), 1139-1163.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.
- Prigogine, LL. (1996). *La fin des certitudes. Temps, chaos et les lois de la nature*. París: 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-búsqueda-y-creación>
- 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*, 1(2), 378-390.
- Rosas, Ana Karina, Flores, Daniela & Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185. Disponible en http://www.scielo.org/vel/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000100007&lng=es&tlng=es.
- Shavelson, R. J. (2010). Importancia de las competencias genéricas en la educación media y superior. Conferencia presentada en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. Bogotá, Colombia.
- 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. Vol. 9, No. 2 ISSN: 1857-7881. (Print) e - ISSN 1857-7431. Disponible en <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/714/763>
- 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.
- Suárez, P. (2008). Función docente: una perspectiva integrada de profesionalización. *Revista electrónica diálogos educativos*, 8(15).
- Torres, L. (s.f.). La complejidad humana. Recuperado de <http://bit.ly/2Cpb4Cj>
- Varela, F.; y Maturana, H. (1973). *De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Universidad Santo Tomás. (2004). Estatuto Docente. <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/estatutos/estatuto-docente.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2004). Política curricular. Recuperado de <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/politicas/politica-curricular.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2004). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2008). Reglamento General de Posgrados. Recuperado de <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/reglamentos/reglamento-general-posgrados.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2009). Política de Investigación. Recuperado de <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/politicas/politica-investigacion.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2010). Dimensión de la Política Docente. Recuperado de <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/politicas/dimension-politica-docente.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2010). Modelo Educativo Pedagógico. Recuperado de <http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/modelo-educativo.pdf>
- Wilber, K., Bohm, D., Pribram, K., Keen, S., Ferguson, M., Capra, R. 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 Maria*, 36(3), 397-424. Disponible en <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2969>



Esta obra se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.
Tipografía de la familia Sabón.
Mayo de 2018.