

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

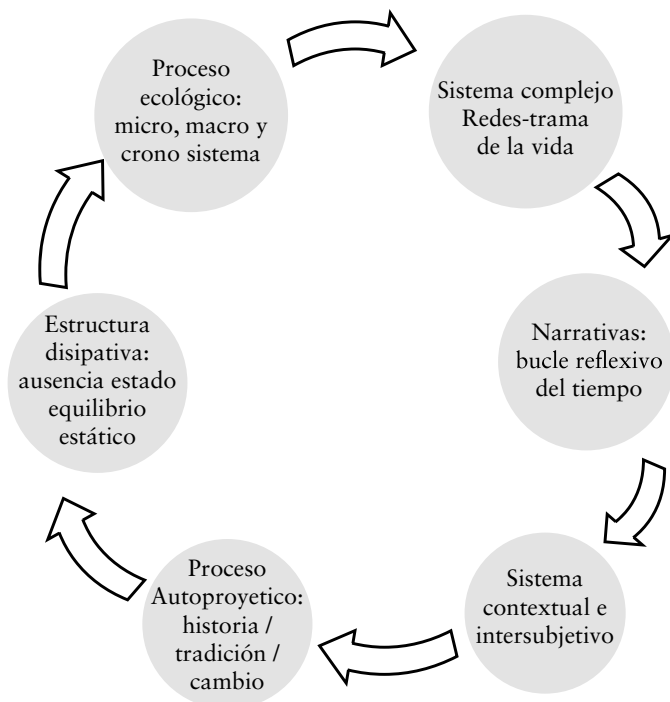
nuevas claves, opciones y caminos de lo vivido. Como lo propone Ricoeur (1995), gracias a la reflexión de los seres humanos se le da sentido a su experiencia, emergiendo desde allí una nueva comprensión e interpretación de la misma y abriendo caminos para transitar de la simple descripción de su historia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



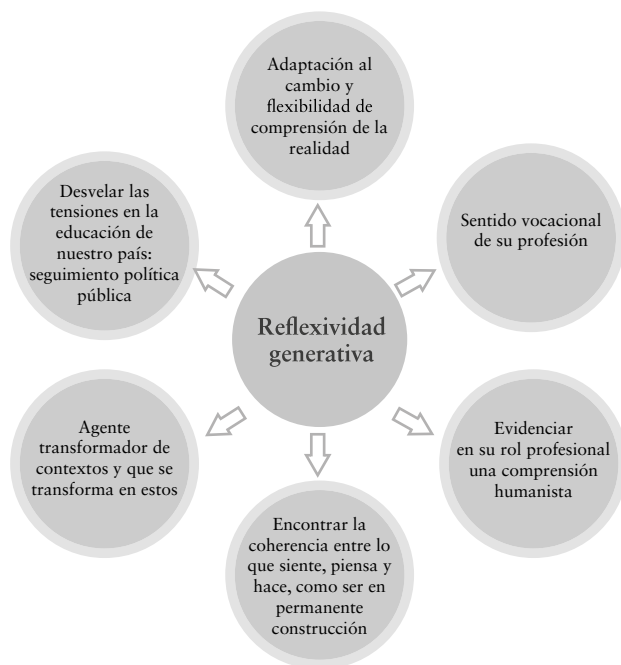
Adicionalmente, dentro de la investigación desarrollada en los posgrados de educación de la Universidad Santo Tomás, se encontró que en la configuración del sistema identitario del docente interactúan sistémicamente capacidades atravesadas por un proceso de reflexividad generativa, es decir, el poder 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:

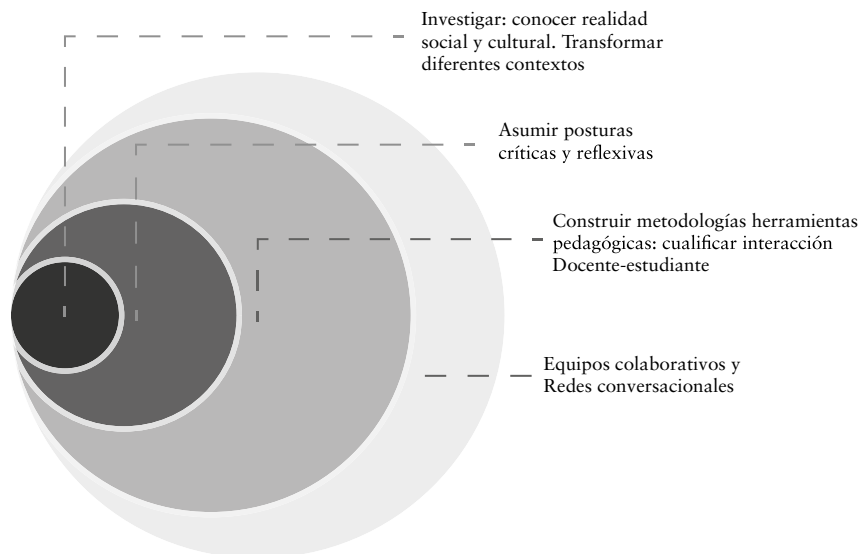
- Capacidad 1. Adaptación al cambio y flexibilidad de comprensión de la realidad. Promover procesos reflexivos sobre transiciones vitales y los aprendizajes desarrollados.
- Capacidad 2. Reconocer que su profesión docente responde a un sentido vocacional formado a lo largo de su historia personal.
- 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://ejournal.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 María*, 36(3), 397-424. Disponible en <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2969>



Esta obra se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula y
papel bond beige de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía de la familia Sabón.
Mayo de 2018.