



Figura 1. El hombre. René Magritte

# **Las identidades narrativas de los docentes universitarios**

**Carlos Alveiro Morales Osorio**

**Universidad de Manizales  
Fundación Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde-  
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud  
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud  
Línea de investigación: Educación y Pedagogía**

**Manizales  
2018**

# **Las identidades narrativas de los docentes universitarios**

**Carlos Alveiro Morales Osorio<sup>1</sup>**

**Tutor: Andrés Klaus Runge Peña<sup>2</sup>**

**Universidad de Manizales  
Fundación Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde-  
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud  
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud  
Línea de investigación: Educación y Pedagogía**

**Manizales  
2018**

---

<sup>1</sup> Licenciado en Pedagogía reeducativa de la Universidad del Quindío. Magíster en Educación y desarrollo comunitario de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío. Áreas de desempeño: Educación, cultura y sociedad; Educación y Filosofía; Historia y Epistemología de la Pedagogía; Investigación educativa; Narrativas en educación. Integrante del grupo de investigación en estudios pedagógicos de la Facultad de Educación.

<sup>2</sup> Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencias de la educación de la Universidad Libre de Berlín. Postdoctor en Ciencias sociales niñez y juventud (CLACSO). Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo-Colegio de la Frontera Norte de México. Profesor de Pedagogía y Antropología pedagógica. Docente y asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor invitado al doctorado en Ciencias sociales niñez y juventud de la Universidad de Manizales -Cinde-.

## **Página de aceptación**

Nota de Aceptación

---

---

---

Jurado

---

Jurado

---

Manizales, 2018

## **Dedico este trabajo a:**

Quienes desde mis primeros años me acompañan y me acompañarán amorosa y fraternalmente, especialmente a mi madre.

Quienes hoy ya no están, pero, más allá de la muerte y el olvido, aún viven en mí, en particular a Pablo.

Quienes desde su magisterio contribuyeron conmigo y todavía siguen hilvanando los eslabones de la cadena de la docencia y configurando múltiples y diversas identidades narrativas.

Por todos ellos, “Vivo hasta la muerte” (Paul Ricoeur).

## **Agradecimientos**

A quienes, desde los diferentes centros educativos de básica primaria, secundaria, universitaria y de postgrado, contribuyen a configurar identidades narrativas dinámicas, reflexivas y críticas, especialmente Margot, Rudy, Alberto y Sara Victoria.

A quienes con su acogedora conversación y escucha activa contribuyeron a consolidar el presente texto, Jhon Jairo, Carlos Alberto y Miguel Ángel.

A la Universidad de Manizales y el Cinde por ofrecer a los colombianos la posibilidad de acceder a la realización de altos estudios en Ciencias sociales, en un momento álgido de la historia contemporánea.

A quienes en una actitud generosa y de colegaje accedieron a participar en la realización del presente estudio, en su calidad de narradores, de lectores críticos y orientadores.

Al profesor Andrés Klaus Runge Peña por su filigrana en la orientación.

A la Universidad del Quindío que hizo posible este informe, porque siga siendo universidad.

# Contenido

<b>Prólogo .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I: Inquietud investigativa .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Construcción y ubicación del problema: por qué la identidad narrativa del docente universitario.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2. Antecedentes investigativos.....</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo II: Apuesta epistémica, ontológica y metodológica .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1. Sobre la identidad narrativa .....</b>	<b>34</b>
2.1.1. Configuración del relato.....	37
2.1.2. Implicaciones éticas y morales del relato.....	40
<b>2.2. Fenomenología hermenéutica: una vía de interpretación narrativa textual .....</b>	<b>41</b>
De la triple mimesis.....	47
<b>2.3. Implicaciones del enfoque biográfico narrativo .....</b>	<b>50</b>
2.3.1 Los narradores .....	51
2.3.2. La entrevista narrativa.....	53
2.3.3. Del Análisis narrativo .....	55
<b>2.4. Aporte metodológico.....</b>	<b>56</b>
<b>Capítulo III: Hacia la configuración de las identidades narrativas de los docentes universitarios.....</b>	<b>61</b>
<b>3.1. Profesores entre 1 y 15 años de experiencia docente (profesores noveles).....</b>	<b>62</b>
3.1.1. David: “el profesor investigador y estratégico”.....	62
3.1.2. Hugo: “el profesor lector y escritor” .....	70
3.1.3. Vanesa: “La profesora apasionada”. .....	84
3.1.4. Sara: “la profesora juiciosa y cuchilla”.....	95
<b>3.2. Profesores con más de quince años de desempeño docente (Profesores expertos).....</b>	<b>104</b>
3.2.1. Didier: “el profesor riguroso y exigente”.....	104
3.2.2. Carlos: “el profesor de la formación y la política”. .....	116
3.2.3. Anabel: “La profesora de la sensibilidad social” .....	127
3.2.4. Sofía: “La profesora de las ejecutorias”.....	137
<b>Capítulo IV: Temas centrales o unidades de sentido en la configuración de la identidad narrativa de los docentes universitarios .....</b>	<b>146</b>
<b>4.1. Marco referencial e ideologías .....</b>	<b>149</b>
<b>4.2. El docente universitario entre la escuela tradicional y la escuela por competencias: dos modelos de desarrollo económico-social y político.....</b>	<b>155</b>
<b>4.3. Concepciones acerca del docente universitario .....</b>	<b>160</b>
4.3.1. Docencia, investigación y proyección social .....	163

4.3.2. Algunas tensiones en la normativa y en la institución educativa .....	167
4.3.3. De la formación y vinculación docente.....	172
4.3.4. Sí mismo en cuanto otro.....	177
4.3.5. Del saber pedagógico .....	181
<b>4.4. Diferencias y similitudes entre la identidad narrativa de docentes de una facultad de Educación y una de Ciencias Básicas .....</b>	<b>183</b>
<b>Epílogo .....</b>	<b>186</b>
<b>Hacia una identidad narrativa docente no necesariamente sujeta a la institución universitaria .....</b>	<b>187</b>
<b>Pedagogía: fuente de identidad narrativa docente como saber pedagógico, saber práctico, ciencias de la educación... ..</b>	<b>192</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>197</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>205</b>
<b>Anexo I. Protocolo de entrevista narrativa.....</b>	<b>205</b>
<b>Anexo II. Consentimiento informado.....</b>	<b>207</b>
<b>Anexo III. Protocolo entrevista grupal .....</b>	<b>210</b>
<b>Anexo IV. Protocolo entrevista a especialista.....</b>	<b>212</b>
<b>Anexo V. Entrevistas transcritas y editadas .....</b>	<b>213</b>



## Índice de tablas

<b>Tabla 1:</b> Profesores participantes por facultad y años de desempeño.....	53
<b>Tabla 2:</b> Tipologías .....	157
<b>Tabla 3:</b> Escuelas .....	159

## Índice de figuras

<b>Figura 1:</b> "El hombre" René Magritte.....	1
<b>Figura 2:</b> "Las dos fridas" Frida Kahlo.....	.19
<b>Figura 3:</b> "La ley del espejo", el perdón .....	34
<b>Figura 4:</b> "El camión" Frida Kahlo.....	62
<b>Figura 5:</b> "Epílogo" El hacedor Jorge Luis Borges .....	146

## Prólogo

El presente trabajo de investigación aborda el interrogante acerca de cómo los docentes universitarios de planta<sup>3</sup> configuran sus identidades narrativas en la Facultad de Educación y en la de Ciencias Básicas de una Institución de Educación Superior (IES). Por ello, y al referirse a la condición humana, esta propuesta opta por un enfoque de investigación cualitativa, que permite considerar las emociones, los intereses y los deseos de quienes participan. Así, se asume la perspectiva ricoeuriana de la *hermenéutica reflexiva de sí* y la perspectiva *biográfico-narrativa* en investigación educativa, resaltando su interés para dar cuenta de la manera como los docentes dan forma a sus diversas identidades mediante los relatos de vida, donde exponen sus incomparables trayectorias de experiencia profesional en entrevistas narrativas o biográficas, que posteriormente son transcritas, es decir, convertidas por el investigador en un “texto fijado por la escritura”, según Ricoeur (2001, p.127).

En tal sentido, en el capítulo I, por un lado, se justifica, problematiza y explica el tema de la docencia universitaria en un momento de alta tecnificación por parte de las agencias internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y del propio Estado, entre otros. Por otro lado, se destaca la importancia de la reflexión en la forma de asumir la función docente. Y, finalmente, se organizan y reseñan los antecedentes investigativos que contribuyen a encuadrar la inquietud investigativa.

---

<sup>3</sup> Profesores de dedicación exclusiva, con contrato a término indefinido, considerados por el régimen laboral colombiano como empleados públicos. Ver artículo 72, Ley 30 de 1992.

En el capítulo II se elaboran y reseñan las apuestas epistémicas, ontológicas y metodológicas que orientan el estudio. Lo anterior, de la mano de la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur y de algunos de sus conceptos centrales como: la identidad narrativa, la configuración del relato, las implicaciones éticas y morales del relato, la fenomenología hermenéutica y la triple mimesis entre otros. Por tanto, se delinea el sendero de análisis narrativo que, además de connotar una clara ruta de interpretación de cada relato docente, intenta dar cuenta, desde una perspectiva narrativa de las condiciones propias del carácter del docente universitario, de su palabra, la relatada. Esto constituiría un atajo posible de emular por otros esfuerzos investigativos que muestren, desde esta perspectiva de investigación, ciertos colectivos sociales o historias personales.

Luego, en el capítulo III, se presenta el análisis vertical de cada relato docente, teniendo en cuenta los años de desempeño (profesores noveles y expertos) y la facultad a la que pertenecen (Educación y Ciencias Básicas). De igual manera, se da a conocer el diálogo que el investigador elabora con cada docente narrador en el que se hace evidente, además de la singularidad de cada relato, el respeto y la indulgencia por la humanidad del otro. En este se delinearán las trayectorias de vida de cada narrador y se comentan las diversas temáticas que configuran las identidades narrativas de los propios docentes universitarios.

Más adelante, en el capítulo IV, se retoman temas centrales o unidades de significación que se ponen en diálogo con los aportes de algunos autores reconocidos en el ámbito académico. Algunos de los trabajos investigativos que pueden destacarse son: “Marco referencial o ideologías”; “El docente universitario entre la escuela tradicional y la escuela por competencias”; “Concepciones acerca del docente universitario”; “Docencia, investigación y proyección social”; “Tensiones en

la normativa y en la institución educativa”; “De la formación y vinculación docente”; “Sí mismo en cuanto a otro”; y “Del saber pedagógico y de las diferencias y similitudes en una facultad de educación y una de ciencias básicas”. Lo anterior permitió avanzar en el análisis transversal de los temas que surgieron de los relatos y que contribuyeron a configurar sus identidades narrativas, debido a que estos debían tenerse en cuenta a la hora de ocuparse de la formación y la actualización permanente de los docentes.

Y para terminar, más que conclusiones, el presente trabajo finaliza con las reflexiones, a manera de epílogo, que suscitó el recorrido por una metodología de investigación diferente a la tradicional paradigmática o a la mirada eficientista, propia del Estado o de organismos internacionales. Lo aquí propuesto obedece más a la incitación para desarrollar otras formas de acercarse, de mirar y dimensionar lo humano, que a la alta valoración asignada a aquellos trabajos orientados hacia la validación de resultados o contrastación de hallazgos. Por eso, entonces, se anima al agente capaz<sup>4</sup>, en este caso al docente universitario, a proponer otros mundos posibles, imaginar otros caminos, o al menos visualizarlos y enfocar en tal dirección el pensamiento y la acción hacia la creación de espacios de encuentro pedagógicos más armónicos, menos estresantes.

A esto se añade que la mayor preocupación y dificultad se centró en lo que ahora constituye una de las virtudes del escrito: la realización del análisis narrativo textual. Primero, porque se trataba de ser coherente con el planteamiento ricoeuriano del análisis narrativo; segundo, por las diversas y a veces esquemáticas interpretaciones que se han hecho del mismo; y, por último, porque se comprende cómo cada trabajo interpretativo tiene su propia filigrana, su sello particular.

---

<sup>4</sup> Ver fenomenología del hombre capaz en Ricoeur, “sí mismo como otro”.

En consecuencia, reiteramos, que este punto puede considerarse como uno de los aportes del trabajo que aquí se presenta, en el que las ideas de mundo, que le abre el presente texto al lector, es lo que se supone debe advertir quien se implica en su lectura.

Ciertamente, el acento está ahí, en la tensión generada por cómo realizar un trabajo y un informe de investigación que, sin caer en prejuicios científicistas, no traicione su método narrativo, no paradigmático. Por tal razón, algunos planteamientos ricoeurianos aludidos con anterioridad, asumidos y ubicados como centrales en este trabajo, se puedan esbozar así:

- a) Se opta por el pronombre reflexivo de *sí mismo* como *otro*, en abierta oposición al *yo pienso* de Descartes y al *yo trascendental* de Kant.
- b) Su aporte a las ciencias humanas y sociales está debidamente argumentado en la expresión de la nueva hermenéutica al afirmar que “explicar más es comprender mejor”, que integra las tradiciones fenomenológicas y hermenéuticas.
- c) Su desplazamiento del pensamiento de la fenomenología del hombre falible al del hombre capaz.
- d) La centralidad de su concepto de *identidad narrativa* para dar cuenta del *quién* de la acción y del sujeto susceptible de imputación ética y moral, por el respeto, la indulgencia frente al otro como un *sí mismo* y por la tradición, con los que establece diferentes diálogos, en lugar de discusiones o confrontaciones intelectuales en pugna; características que se espera sean evidentes en gran parte, si no en todo el presente informe.

Por consiguiente, la forma en que se prefigura la historia que aquí se cuenta, en los capítulos I y II; el cómo se configura, en los capítulos III y IV; y cómo se reconfigura, en el epílogo y lectura,

sumado a los sentidos que propone el texto al lector, constituyen la triple mimesis ricoeuriana y la nueva tarea de la hermenéutica contemporánea. Bajo esta perspectiva se orientó el análisis narrativo del texto que, además de observar creatividad, originalidad, coherencia y concordancia con la obra del filósofo francés, incluye aspectos metodológicos tomados de la amplia experiencia investigativa del profesor Bolívar (2006), lo que permitió realizar, primero, un análisis vertical de cada relato y, luego, un análisis transversal de los mismos. En dichos análisis se termina estableciendo un diálogo con la tradición académica respecto de lo que hoy significa ser docente universitario, a partir de algunos puntos considerados centrales. Con esto en mente, más que partir de lógicas deductivas o inductivas, o asertos que confirmaran o negaran lo dicho por cada uno de los narradores, se procuró respetar la voz de los participantes, asumir el rol de coautor propio del investigador en ciencias sociales, cuidando al máximo posible no imponer categorías teóricas al estudio o arribar a conclusiones cerradas o verdades últimas en un mundo siempre cambiante.

Por lo anterior, y como bien lo señaló una colega narradora, el presente trabajo es un estudio sobre el maestro desde una mirada no convencional, diferente a lo que estamos acostumbrados a consultar y a lo que nos presentan las poderosas industrias de la cultura. Quizá lo que se propone, parafraseando a Foucault, es saber cómo nos hemos constituido en lo que somos para poder imaginarnos otras formas de ser.

## Capítulo I: Inquietud investigativa

### **1.1. Construcción y ubicación del problema: por qué la identidad narrativa del docente universitario**

La pregunta por las identidades narrativas de los docentes proviene, entre otras circunstancias, del hecho de que el investigador, quien escribe estas líneas, se desempeña como formador de formadores hace veinticinco años en una Facultad de Educación, periodo durante el cual ha tenido la oportunidad de vivir diversas experiencias en lo personal, como docente y como administrativo. En este tiempo ha sido imposible no encontrarse en espacios con crisis de diferente naturaleza, como la pérdida de los sentidos y significados que usualmente asignamos a nuestras acciones cotidianas y a las funciones que solemos acometer en los distintos roles desempeñados -padres, profesores, esposos-. Tales sentidos, hasta hace muy poco, se enmarcaban dentro de un proyecto de vida moderno que comúnmente va de la heteronomía a la autonomía, léase de la inestabilidad a la estabilidad, cuyos cimientos se encuentran hoy en aprietos.

Valga decir que la pregunta por el sentido hace referencia a la búsqueda por aquellas modificaciones de las vivencias que se transforman en forma permanente y que en muchas ocasiones son indecibles por estar muy unidas al sentimiento. De ellas se puede dar cuenta genealógicamente, al estar muy ligadas a la experiencia de un aprendizaje, de un hecho o fenómeno. Ahora bien, de tal orientación no se entiende el sentido, como la indagación de esencias o verdades universalmente válidas e inmodificables, sino que es más preciso hablar de sentidos, en plural. De igual manera, el significado no es algo dado, sino algo que se establece, es el resultado de una interacción entre las cosas y las palabras usuales o aceptadas, susceptibles de ser



modificadas según el momento histórico y cultural. Esta es una de las razones por las cuales hermenéutica y la fenomenología comparten la pregunta por los sentidos de las experiencias y los significados de las acciones como discurso.

La situación anterior obliga a salir de las zonas de confort, a pasar del tiempo de las verdades duraderas e inmutables a tiempos de permanente transformación e incertidumbre. Esto no solo en las disímiles lecturas que se hacen del mundo y del sujeto, sino también, en una sociedad denominada de la información y el consumo, y que constantemente está acompañada de permanentes cambios tecnológicos y de profundos procesos de individualización<sup>5</sup> en contraste con la individuación.

Un ejemplo que se puede traer a colación permite ver los aspectos y cambios que se logran leer en la obra *Las dos Fridas* (pintura presentada a continuación), de la pintora mexicana Frida Kahlo, en la que por medio de un autorretrato, entre otros aspectos, se simbolizan dos estados diferentes del mismo ser.

---

<sup>5</sup> Para profundizar en el tema consultar Beck, U. y Beck E. (2003). En la referencia bibliográfica.



Figura 2. Las dos Fridas. Frida Kahlo

Mirándolo así, puede decirse que en este contexto es fácil, y por tanto muy frecuente, asumir posiciones desesperanzadoras, anárquicas, absolutistas o sesgadas, que hacen que quienes convivimos y nos formamos en estas instituciones aludamos a la metáfora de la institución universitaria como un campo minado, un espacio donde no es posible saber quién es quién. No se puede confiar en nadie en un sitio donde, si se llega a pisar un detonante –intereses contrarios–, te excluyen. Por eso y parafraseando a Albert Einstein, se dice que “hay un lugar donde llaman locos a aquellos que haciendo lo mismo esperan resultados diferentes, y ese lugar es el aula de clase”.

En consecuencia, registrar desempeños docentes orientados por la reiteración temática y la rutina metodológica generó más de una inquietud cognitiva que debía ser corroborada o refutada y que permitía reflexionar sobre las diversas formas de asumir la función docente. Esto trae consigo un sinnúmero de aspectos y sentimientos que se encuentran inmersos en las inquietudes cognitivas, como por ejemplo la amargura y el desgano generado en la observancia del detalle, de la cuadrícula y del último mandamiento normativo, en procura de alcanzar la alabanza y el reconocimiento del poder de turno, sin atisbo de crítica alguna, por oposición a otros docentes que asumen su desempeño desde posiciones más constructivas, de crítica y resistencia, quienes implementan acciones proactivas y democráticas en el aula.

Como dice Hannah Arendt (1993), ante “la falta de meditación -la imprudencia o desesperada confusión o complaciente repetición de ‘verdades’ que se han convertido en triviales y vacías- ...lo que propongo es muy sencillo: nada más que pensar en lo que hacemos” (p.18), surge, a manera de resistencia, la necesidad existencial de reflexionar sobre los significados y sentidos que configuran la identidad narrativa del docente universitario. Asimismo, el pensar en una lógica alternativa que se oponga, de cierta manera, a la corriente hegemónica de la enseñanza y del maestro eficiente y efectivo del siglo XXI<sup>6</sup>, incluso, en la sesgada y desesperanzadora posición que señala al docente como el responsable del mal desempeño de los estudiantes y de la crisis educativa que atraviesa el país. Tal idea corresponde a la explicación que circula en el imaginario de los propios profesores, directivos, agentes gubernamentales y sociedad en general, un supuesto

---

<sup>6</sup> Corriente anglosajona del pensamiento. Para ampliar la información se sugiere, respetuosamente, ver: Ken Bain, Maurice Tardif y Lee Shulman, entre otros.

alimentado desde el Estado, los medios de comunicación y por múltiples investigaciones<sup>7</sup>provenientes de diferentes sectores económicos, sociales, políticos y agencias internacionales como La OCDE y la PREAL entre otras.

Frente a una sociedad que asume al sujeto en el marco de la competencia, que lo individualiza y aísla, a expensas del circuito de la flexibilidad y la reconversión laboral dejándolo sujeto a las leyes del mercado, se antepone una lógica comprensiva y crítica que parte del estudio del sujeto en su condición descentrada y dividida. Desde esta perspectiva se reconoce, en el tema de las identidades, un terreno fértil para imaginar futuros alternos, posibles, deseables; y en la narrativa un campo fructífero para la comprensión de lógicas imperantes y la construcción de nuevos “horizontes de sentido”. Quizá, la crisis de las identidades personales y profesionales de los docentes (de la educación en general) sea sólo un indicador de la gran crisis del proyecto moderno que nos ayuda a comprender, que los sentidos y significados de nuestras acciones en y con el mundo existen mientras las buscamos y las creamos, que jamás serán susceptibles de alcanzar completamente, o simplemente de ello se trata la existencia.

Todo lo dicho hasta ahora explica por qué el presente trabajo asume una importancia metodológica en el campo educativo desde un enfoque autobiográfico-narrativo, al menos en tres sentidos. El primero, plantea la relación (profundamente imbricada) entre identidades y narración, pues difícilmente se puede reconocer lo que no es contado, dicho o narrado, aspecto que debidamente tratado en las comunidades educativas resulta un valioso recurso formativo (ya lo refería Paulo Freire y sus seguidores al subrayar la importancia del diálogo cultural- como

---

<sup>7</sup> Para ampliar este punto, léase informe de la Fundación Compartir “Tras la excelencia docente”, 2014.

intercambio- en la escuela). El segundo, que trata de darle la palabra al docente para que desde su voz se reconozca y sea reconocido por otros, intenta visibilizar lo invisible y busca generar e imaginar otras formas de ser y hacer docencia, otra manera de ser docente. El tercero y último, muestra cómo, desde los márgenes, se da una resistencia a lógicas dominantes y cómo el tema de la identidades reviste especial importancia a la hora de pensar el cambio educativo.

La crisis educativa y social impacta profundamente a las unidades académicas formadoras de docentes (Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación), que hoy se preocupan más por los perfiles profesionales que por el cómo sobrevivir en un contexto caracterizado por la dependencia, la burocratización y el desprestigio social. Por lo tanto, urge situar la reflexión en torno a las condiciones objetivas y subjetivas de la profesión docente, la confrontación de los saberes y prácticas, el sustrato básico de las identidades involucradas y aunar la reflexión, la investigación y comprensión como caminos loables para el mejoramiento de sus condiciones de formación, desempeño y cualificación. Como resultado, aquí, se subraya la importancia de asumir el enfoque hermenéutico en su vertiente reflexiva, para generar transformaciones en los sujetos y grupos involucrados en los contextos educativos.

De esta manera se arriba, con Arendt (1993), a un paisaje de profundas imbricaciones como el de la pluralidad, condición humana que nos permite, siendo iguales, ser únicos e irrepetibles. La pensadora alemana, además, ubica en el centro de la reflexión el papel protagónico del lenguaje, al afirmar que la:

Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: “¿Quién eres tú?”. Este descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en las palabras como en sus actos (1993, p.202).

Así se aclara el carácter revelador del discurso sobre la acción, y si bien el acto puede ser captado como tal (al estilo de Geertz, con el guiño del ojo), es solo mediante la narración, atribuible a un actor, que se puede conectar o significar en su dimensión histórica y contextual. Por ende, y observando los antecedentes de investigación, se consolidaron y acotaron las inquietudes investigativas que orientaron el estudio. De tal suerte que surgieron las siguientes preguntas: ¿cómo se configuran las identidades narrativas de los docentes universitarios de una Facultad de Educación y de Ciencias básicas en una Institución de Educación Superior (IES)?; ¿cómo asume el profesor universitario su función, y bajo qué marcos de interpretación cultural, social y política orienta sus desempeños?; ¿qué diversidad de trayectorias y proyecciones personales y profesionales presentan las narraciones de los docentes de las facultades de educación y ciencias básicas de la universidad?

Estos cuestionamientos resultan vitales en un mundo globalizado que se debate en medio de constantes y cada vez más rápidos cambios en lo político-social y científico-tecnológico, determinado por las leyes del mercado, y en medio de conflictos geopolíticos de profundo calado. Se asume pues, la identidad no en la idea equívoca de asignar al concepto una sustancia o esencia única e inmodificable que le permita a la persona reconocerse como tal, como en su momento lo pensaron John Locke y René Descartes, sino en una perspectiva de búsqueda, de interrogación, de construcción dialéctica como lo advirtieron Hume y Nietzsche. Siguiendo a Stuart Hall (2003), diremos que la identidad es un concepto que funciona bajo borradura: “Una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones claves no pueden pensarse en absoluto”. Sobre el particular es interesante advertir que autores como Arendt (1958), Ricoeur (1996), Bruner (1997), Dubar (2002), Giddens (1995), Taylor (1996) y Bauman (2005), coinciden

en conceptualizar la identidad como una característica del ser humano, concebida en forma plural, narrativa, provisional, y distribuida, contextual, dialógica, dinámica, cambiante, que responde a la necesidad humana de asignar sentido, significado y ubicación a la existencia. Es decir, sin ella (sin la identidad) o con una identidad negativa poco elaborada, el individuo o colectivo cae en “la apatía, el aislamiento, el miedo, la ignorancia”, factores que, según Zemelman (2004), configuran subjetividades pasivas. De ahí que, esta implicación, ontológica y ética, potencia hoy –en diversas áreas del mundo social–, el estudio de la identidad y la subjetividad del ser humano para promover, según Alvarado y Ospina (2008), “la configuración de subjetividades políticas” e integrar lo privado y lo público del comportamiento humano, como lo plantean Ospina y Botero (2007).

Desde otra perspectiva, el auge de la narrativa en las ciencias sociales, específicamente en el campo educativo, ha ido consolidando un enfoque investigativo alternativo a la visión paradigmática. Bruner, por ejemplo, refiere que la narrativa es una forma de asignar sentido al mundo, de construir realidad, y destaca el hecho de que “el psicoanálisis se interroga acerca del cómo: la manera en que un paciente cuenta su vida, efectivamente influye sobre el modo de vivirla” (2013, p.22). En consecuencia, la apuesta por la narrativa como recurso para abordar el estudio de las intenciones y acciones humanas es un factor decisivo en diversas disciplinas.

Así, en el sector educativo y, especialmente, en los estudios sobre identidad y currículo, renace y se hace cada vez más presente el enfoque biográfico-narrativo, como alternativa de resistencia, resignificación y exploración de nuevas formas para incorporar significado y sentido a la labor educativa. Al respecto, Tadeu (1999) manifiesta:

En el fondo de las teorías del currículo hay, entonces, una cuestión de “identidad” o de “subjetividad”. Si quisiéramos recurrir a la etimología de la palabra “currículo”, que viene del latín *currículum*, “pista de carrera”, podemos decir que en el curso de esta “carrera” que es el currículo terminamos por convertirnos en lo que somos. En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en currículo pensamos sólo en conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podamos decir que, además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad. Es sobre esa cuestión, entonces, que se concentran también las teorías del currículo (p.6).

Por supuesto, identidad, educación y narración generan una urdimbre, un tejido que concentra la atención en el mundo, especialmente en los países anglosajones, Europa e Iberoamérica. Por ello, la investigación educativa recurre hoy al método biográfico narrativo, como marco teórico y metodológico, para comprender las experiencias y diversas problemáticas vividas por los diferentes actores del escenario educativo y social.

## **1.2. Antecedentes investigativos**

Para la búsqueda de los antecedentes investigativos se asumieron los siguientes criterios básicos. Primero, se fijó un periodo de búsqueda entre los años 2000 y 2017; segundo, se establecieron como claves de pesquisa la identidad narrativa docente e identidad profesional docente; y tercero, se consultaron y revisaron las fuentes de información conformadas por repositorios institucionales, catálogos públicos, bibliotecas, revistas, bases de datos, y publicaciones de organismos internacionales.

También, para la selección de documentos, fue necesario tener en cuenta que las consultas respondieran a los descriptores de búsqueda, y que fueran el resultado de trabajos de investigación o de reflexión. Estos, debían estar referenciados y agenciados, claramente, por grupos e



instituciones de investigación, debidamente reconocidas; es más, sus referencias bibliográficas debían ser plenamente identificables y guardar relación con los temas orientadores.

En virtud de lo mencionado, es importante advertir la diferencia entre dos visiones. Por una parte, la de quienes analizan los asuntos de la identidad profesional, y por otra, la de quienes se refieren a la identidad narrativa. En otras palabras, aunque haya entre ellas alguna relación, en los trabajos revisados y en lo que se describe a continuación, se evidencian acentos, énfasis y tonos diferentes en el contenido y la forma de asumir la identidad del maestro.

En este horizonte, la profesora Gewerc (2001), en un sugerente trabajo, se pregunta: “¿Qué significa ser profesor/a universitario?”, y afirma que los docentes catedráticos en España, por ejemplo, no se sienten profesionales de la docencia ni están formados para ello, y aunque “dan clase” se consideran más bien expertos en disciplinas. Describe, también, la socialización desplegada por los maestros mediante rituales de poder-saber en el interior de las instituciones universitarias. Por consiguiente, señala que, pertenecer a un cuerpo profesoral de segundo y tercer nivel asigna un orden y una jerarquía diferente al de la primaria o al del simple funcionario; y concluye, la profesora Gewerc (2001), que “no hay una única manera de ser profesional en la universidad. Si bien hay cuestiones que se asemejan, que son comunes, hay otras que no lo son”.

En este sentido se puede añadir que Bolívar (2007), en su análisis sobre la identidad profesional docente asumida desde la formación inicial, insinúa tres circunstancias importantes: la primera, el carácter dual y dialéctico de la identidad profesional, su aspecto singular y relacional, es decir que, si bien la identidad se asienta en la biografía individual, constituida por experiencias, saberes y

representaciones del sujeto, no hay que olvidar su aspecto social y relacional en tanto procesos de identificación y reconocimiento con los otros. La segunda, la percepción de que “la identidad profesional en los programas de formación inicial en España ha sido (y continúa siendo) la de especialista disciplinar”, hecho que según el autor genera la primera crisis de identidad profesional al no darse una integración y relación entre las condiciones sociales y las demandas actuales del alumnado y el *ethos* profesional del profesorado secundario. Y, por último, la tercera, en la que Bolívar (2007) cita a Cecilia Braslavsky, subraya que el isomorfismo ignora las tres cuestiones claves de la docencia: 1. Todo profesor es ante todo un docente y después un docente en un área específica; 2. La disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; 3. Para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia.

Lo anterior, por supuesto, se convierte en cuello de botella para las facultades de Educación, en relación con la transformación curricular que deben incorporar. De ahí que se acojan los imaginarios sociales sobre el papel del profesor, aunque esto pueda ser una amenaza al *statu quo* de los docentes. Sumado a esto, se registran unas tendencias que se direccionan hacia la indagación sobre las experiencias educativas anteriores, las cuales intervienen en la conformación de la identidad profesional docente, o sea, en esas prácticas y hábitos que desde la formación inicial delinean y estructuran la personalidad del estudiante desde la básica primaria.

En el caso latinoamericano encontramos al investigador argentino Suárez (2006), quien tiene en cuenta un rasgo característico de los trabajos mencionados, el relacionado con el uso del enfoque biográfico-narrativo. Este autor, también, resalta la función narrativa, entendida como “el

poder contar historias de la cotidianidad de la escuela” en la construcción del saber pedagógico, mediante procesos de lectura y escritura que configuran comunidades de profesores capaces de transformar las prácticas educativas y la escuela misma, obviamente desde la perspectiva y dimensión de los protagonistas que asignan sentido y significado a lo que hacen, y no desde categorías construidas o impuestas desde afuera. A esto se añade el carácter organizador y potenciador de la experiencia de la narración, pues en su concepto (el del autor) cada autobiografía supone creación, recreación y sentido del mundo y de la propia vida.

Es más, los profesores Branda y Porta (2012), de la Universidad Mar del Plata, cuentan que los docentes previamente reconocidos como memorables por los estudiantes reconstruyen su carrera profesional a través de narrativas biográficas que posibilitan la recuperación de vivencias personales y profesionales valiosas. Por ello, su trabajo se orienta a la difusión de las buenas prácticas pedagógicas de los maestros memorables.

Ya para el caso colombiano se encontraron los trabajos sobre identidad docente del profesor Díaz (2007), de la Universidad de la Salle. Él promueve un amplio trabajo sobre narrativa y educación que procura recuperar el saber pedagógico del maestro. Igualmente, la investigación de Murillo Arango, quien, con su grupo de investigación en la Universidad de Antioquia, realiza un denodado esfuerzo por dimensionar el campo de la narrativa en la educación. Precisamente, en el año 2016, desarrolló el *II Simposio internacional de narrativas en educación, historias de vida, infancias y memorias*, con el apoyo y la producción de la Asociación Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (Biograph), y publicó un buen número de escritos sobre el tema, orientados a fortalecer las relaciones entre narración, pedagogía y memoria para la paz en tiempo de postconflicto.

Ahora bien, podría decirse, por un lado, que un hito importante en el estudio de la identidad narrativa es el del profesor Huberman (1995), con su teoría de los ciclos de vida: “Ingreso a la carrera docente-supervivencia y descubrimiento- (1-3 años). Estabilización (4-6 años). Experimentación/ activismos, reevaluación, dudas personales (7-18 años). Serenidad/distancia relacional vs conservadurismo (19–30). Indiferencia: sereno/amargo (31-40 años)”. En esta el autor aclara que la secuencia planteada no debe ser una camisa de fuerza, sino una herramienta heurística e interpretativa dada por la inquietud de conocer la manera como los maestros construyen sus entornos instruccionales en diferentes momentos de sus carreras profesionales, así como la forma de organizar y recuperar experiencias, conocimientos y emociones en la memoria en forma narrativa.

Por otro lado y, desde otro accionar investigativo, el inglés McEwan (1995) invita a abandonar las búsquedas eficientistas y esencialistas que desconocen los contextos sociales del ejercicio de la docencia y la enseñanza, en favor de un enfoque más hermenéutico que permita asumir la docencia como una acción narrativa en permanente estado de contingencia y a su vez revisable, Así pues, el “Explorar el ámbito de lo real y de lo posible” propuesto en su obra resalta la función de la narrativa en la descripción, la comprensión y, por consiguiente, la transformación de nuestros conocimientos y prácticas.

Igualmente, Goodson (2003) afirma que limitarse a lo personal y a lo práctico de la función docente es renunciar a la opción de referir las posibilidades de construcción social y política de nuevas realidades. Sin embargo, advierte que tampoco se debe caer en categorías hermenéuticas cerradas e interpretaciones confusas, ni en la concepción de sujetos fluidos e indeterminados. Así,

señala la múltiple aplicación de los estudios de vida de maestros para comprender su papel social en relación con las reformas educativas.

Bajo estos lineamientos, quienes investigan y reflexionan sobre la identidad narrativa del docente presentan la característica común de recurrir, al menos, a cinco formas o procesos mediadores para su estudio:

- a) Las etapas que corresponden al acceso a la carrera docente, novatada, inicio de consolidación, consolidación, plenitud, inicio de dispersión, dispersión, preparación de salida, salida inminente (Ávila, 2006).
- b) Las representaciones sobre: el propio rol profesional (maestro, profesor, experto disciplinar o investigador), los procesos e instrucciones de enseñanza y aprendizaje (el aprendizaje como copia de la realidad, como interpretación y construcción social), los sentimientos que desencadena el ejercicio docente (motivación/entusiasmo vs desinterés/aburrimiento), las relaciones sociales de empatía y agrado vs antipatía y desagrado, la competencia docente autopercebida, el orgullo y la satisfacción vs el sufrimiento y el desencanto (Monereo y Domínguez (2014).
- c) Las dimensiones (algunos apelan a estas) las cuales incluyen la estructura de vida, el entorno personal y la vida profesional (Domínguez, 1993).
- d) El mapa o territorio constituido por la biografía personal que incorpora el contexto de enseñanza, la formación inicial y el contexto histórico político (Leite, 2012).
- e) La categoría de trayectoria profesional, considerada por Cacho (2004) de suma importancia para el análisis de la identidad profesional, ya que hace referencia a momentos subjetivos de la experiencia. En este enfoque, Bolívar (2005), siguiendo los postulados de

Claude Dubar, articula dos aspectos de los procesos identitarios: la trayectoria *subjetiva*, expresada en relatos biográficos diversos y, la trayectoria *objetiva*, entendida como conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, susceptible de ser documentada en grupos de discusión.

En síntesis, la identidad narrativa docente se concreta en procesos, factores o categorías que permiten dar cuenta de las vivencias, etapas, ciclos de vida, representaciones, motivaciones, trayectorias, dimensiones de los individuos y colectivos aludidos.

En este amplio y espléndido recorrido por la investigación biográfico-narrativa se encuentra la obra del escritor francés Paul Ricoeur, que a pesar de no ser fundador o inspirador, sí resulta ser un eje transversal para los diferentes trabajos investigativos que toman el enfoque biográfico-narrativo. En consecuencia, desde la manera de preguntar por la identidad narrativa se da por asumida la incorporación de dicha obra, sobre la que se presentará su impacto epistémico, ontológico y metodológico en el siguiente capítulo.

## **Capítulo II: Apuesta epistémica, ontológica y metodológica**

El complejo objeto de estudio de las identidades narrativas del docente universitario, además de ubicarse en un enfoque cualitativo de investigación, como lo afirma Vasilachis de Galindo (1992), requirió imaginación para su abordaje, y se asumió como una realidad subjetivamente construida por experiencias, emociones, valores, miedos, significados. Por eso, se reconoce la

importancia del contexto empírico, cuidándose de los presupuestos metafísicos y de los diferentes marcos teóricos que, por lo general, diferencian y discriminan.

A causa de ello, se toma al otro como copartícipe del proceso investigativo; se resalta la necesidad de comprensión de la acción social; se construyen puntos de fuga, líneas de emancipación a un colectivo docente que vive bajo el imperio de los designios de la economía neoliberal; y se habla no solo de la vida profesional y personal de los docentes, de sus intereses, deseos, trayectorias, emociones y aspiraciones, sino de sus interacciones con el contexto normativo y social. De ahí se desprende la elección del enfoque cualitativo, desde la perspectiva biográfico-narrativa, ya que se complementa con la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur, lo que permitió adoptar una postura ética y un compromiso político que da confiabilidad, viabilidad y credibilidad a un trabajo cuya centralidad es la vivencia de lo humano, pues no se trata de llegar a verdades últimas, más sí dar crédito a lo que se narra e interpreta. Este aspecto nos conduce más por un camino ontológico que epistémico y, por consiguiente, a la comprensión, encuentro y construcción de experiencias, temas, sentidos y significados que dan cuenta de la inquietud investigativa en forma alternativa, y no desde la verificabilidad o constatación de la misma.

De esta manera, el posicionamiento epistemológico y ontológico del presente trabajo de investigación, así como su diseño metodológico, se fue configurando desde la formulación de la inquietud investigativa. Como lo plantea María Teresa Luna<sup>8</sup>, el problema metodológico está ligado al papel que juega el lenguaje en nuestra pregunta de investigación y al uso que hacemos de él, a su pragmática, pues no es lo mismo hacer cosas con palabras que construir realidades o

---

<sup>8</sup> Idea trabajada en el seminario doctoral sobre Narrativas, orientado por la profesora María teresa en febrero de 2016, en las instalaciones del CINDE- Manizales.

apropiarse del lenguaje como ámbito de representación de las cosas del mundo, ni tomarlo como medio a través del cual afirmamos o negamos cosas en y del mundo, o como algo propio de los procesos de autorreferencia del individuo, de autorreconfiguración de las identidades, todas ellas formas de asumir el lenguaje.

En este caso específico, la pregunta se orienta hacia este último aspecto, interpela por la forma como las identidades docentes universitarias se configuran mediante el recurso de la narración. De este modo, el asunto ubica el presente trabajo en la perspectiva de la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur, que al intentar dar cuenta del sujeto de la acción resulta más ontológica que epistémica y, obviamente, convoca a asumir el enfoque biográfico-narrativo de investigación con sus respectivas implicaciones metodológicas propias de una orientación no paradigmática de conocimiento (Bruner 2007). Con Ricoeur así como con otros autores, desde otras perspectivas como Carl Jung, entre otros, se asume la reflexión de “sí mismo como otro” como lo indica la imagen a continuación.





Figura 3. La ley del espejo, El perdón

*La identidad personal también hace vibrar todo el tejido de nuestra relación con los demás. Uno no se equivoca sobre sí mismo sin engañarse respecto a los otros y sobre las relaciones que tenemos con ellos.*

Paul Ricoeur

## 2.1. Sobre la identidad narrativa

En primer lugar, es ineludible precisar, en la obra ricoeuriana, que entre la identidad *ídem* y la identidad *ipse*, la síntesis es la identidad narrativa del personaje o comunidad. La dialéctica entre mismidad como lo constante, lo que permanece, y la ipseidad que cambia y muta, es lo que da “la

cohesión de una vida”, aspecto que a criterio del autor solo puede interpretarse a través de la identidad narrativa.

Considerando así el asunto, Ricoeur (1999) presenta la identidad *ídem* como un concepto relacional donde se ubican, de un lado, *la identidad referida* a criterios de identificación -de unicidad, contraria a la pluralidad (lo que Ricoeur denomina “la identidad numérica”, que se repite varias veces en el tiempo)-, y, de otro lado, *la identidad cualitativa*, que tiene que ver con las cualidades que hacen semejante a la misma cosa. Estos dos criterios son irreductibles entre sí y se complementan con la continuidad ininterrumpida entre el principio y el final de un estadio de desarrollo de un individuo. Así, la identidad referida, la identidad cualitativa y la continuidad ininterrumpida consolidan el trípode que da cuenta de la identidad *ídem*, cuya centralidad está en el reconocimiento como identificación y semejanza, haciendo del conocer un reconocer.

Por contraste, la identidad *ipse* pone en juego la dialéctica del sí y el otro, y la ipseidad se entrecruza en forma permanente con el *ídem* y con la alteridad. Tal como lo dice Ricoeur (1996):

Sí mismo como otro sugiere, en principio, que la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar la una sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en el lenguaje hegeliano. Al «como», quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no solo de una comparación –sí mismo semejante a otro- sino de una implicación: sí mismo en cuanto... otro (XIV).

Aclarada, en parte, una de las connotaciones de la identidad narrativa, constituida por la dialéctica entre una identidad *ídem* y una identidad *ipse*, el pensador francés advierte que, en buena medida, la dificultad para el análisis de la identidad *mismidad* radica en las dificultades de “la permanencia en el tiempo” de aquellos signos y símbolos adscritos a un individuo o comunidad, aspecto que queda resuelto si el tiempo deja de ser factor de desemejanza, de diferencia. Desde este punto de vista, “La amenaza que representa para la identidad solo queda enteramente

conjurada si se puede plantear, en la base de la similitud y de la continuidad ininterrumpida del cambio, un principio de permanencia en el tiempo” (Ricoeur, 1996, p.111). Esos principios están presentes cuando nos referimos a nosotros mismos y, según Ricoeur, son el carácter y la palabra dada.

El primero, el carácter, se entiende como un “conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo” (Ricoeur, 1996, p.113); es decir, el carácter designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona y puede constituir el punto límite en que la problemática del *ipse* se vuelve indiscernible de la del *ídem*, e inclina a no distinguir una de otra. El segundo, la palabra dada o el cumplimiento de la promesa, implica un mantenerse fiel a sí mismo, mediante la palabra empeñada, y pone de relieve, además de cierta permanencia en el tiempo, “la confianza que el otro pone en mi fidelidad” (Ricoeur, 1996, p.119), connotación ética de implicación temporal diametralmente diferente a la del carácter donde mismidad e ipseidad dejan de coincidir.

Por ende, la identidad narrativa es el rodeo mediante el cual, a través del lenguaje, el sujeto intenta dar cuenta de los sentidos y significados de su actuar, pero no de manera definitiva. Para Ricoeur (1996) la historia de una vida que responde al *quien* de la acción no es más que una identidad narrativa, pues:

La persona entendida como personaje del relato no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construirla de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (p.147).

En este amplio y complejo campo de reflexión constituido por el lenguaje, la acción y la ética, el autor accede a una hermenéutica del sí como recurso irreductible para la comprensión del sí, que, en lugar de estar atrapado por sí mismo da espacio a otro sí mismo. Ese otro sí mismo está configurado por los símbolos y textos de una cultura, que a su vez, están precedidos por los relatos recibidos de la tradición, de donde proviene una unidad narrativa, no sustancial. Al respecto Ricoeur (1995) afirma lo siguiente:

El sí del conocimiento del sí es el fruto de una vida examinada, según la expresión de Sócrates en la Apología. Y una vida examinada es, en gran parte, una vida purificada, clarificada, gracias a los efectos catárticos de los relatos tanto históricos como de ficción transmitidos por nuestra cultura. La ipseidad es así la de un sí instruido por las obras de la cultura que se ha aplicado a sí mismo (2009, p.998).

Lo anterior quiere decir que una vida narrada es una vida mediada por los recursos de la historia y la ficción, y además por las obras de la tradición que impactan y transforman al sí. De esta manera se observa la forma magistral en que Ricoeur, al tiempo que recurre permanentemente a la tradición -en este caso a Sócrates- para resaltar sus aportes, indica los puntos trascendentales de su trabajo que lo distancian de cualquier posición sustancialista o esencial del ser.

### **2.1.1. Configuración del relato**

Entendida narrativamente, la identidad se configura por medio de las concordancias, la trama que se da entre los acontecimientos organizados, vinculados y tejidos por quien se narra, y a través de las discordancias, los aspectos heterogéneos, caóticos y entrecruzados que van consolidando o configurando la identidad del personaje hasta el final del relato. Sobre el tema, Ricoeur (1996) aclara:

Por concordancia entiendo el principio de orden que vela por lo que Aristóteles llama “disposición de los hechos”. Por discordancia entiendo los trastocamientos de fortuna que hacen

de la trama una transformación regulada, desde una situación inicial hasta otra terminal. Aplico el término configuración a este arte de la composición que media entre concordancia y discordancia (pp.139-140).

Cabe señalar que el concepto de trama o relato se presenta bajo su función integradora de diversos acontecimientos de la historia, ficcionados por el narrador, y que en el caso particular están relacionados con condiciones sociofamiliares de crianza, experiencias docentes y académicas, perspectivas políticas y éticas. Además, relaciona y coordina intereses, motivaciones, emociones, valores e interacciones que presentan parajes o finales adversos o convenientes. A causa de ello, Ricoeur vincula la trama a la idea de poética, de Aristóteles, que se orienta hacia las normas o criterios de composición que se sobreañaden a la instancia de discurso para conformar un texto que, luego, se considera relato, poema o ensayo.

El filósofo señala que Aristóteles designa la composición verbal con el término de *mythos*, que traduce fábula o intriga. Mientras que el relato es, pues, una serie de acontecimientos y acciones contadas que se constituyen en una historia completa, que tiene comienzo, medio y fin. De esta manera queda configurada la estrecha relación entre relato e historia, a tal punto que si se fracciona el relato la historia pierde su referencia, y a ello se refiere Ricoeur (2001) cuando afirma: “Entre vivir y relatar se abre un espacio por ínfimo que sea. La vida es vivida, la historia es relatada” (p.18).

Con todo esto, el autor no solo analiza la relación entre el relato y la historia, sino que se refiere a la relación historia–ficción, reconociendo una asimetría entre ambas y, al tiempo, un entrecruzamiento que bien señala al decir que “Gracias a este juego complejo entre la referencia indirecta al pasado y la referencia productora de la ficción, la experiencia humana, en su dimensión

temporal profunda, no cesa de ser reconfigurada” (Ricoeur, 2001, p.22), razón por la cual la interpretación del relato, más que orientarse hacia la verdad de un hecho o testimonio, se inclina hacia la verosimilitud del mismo.

Resulta así plausible acercarse a comprensiones sobre los actores de las acciones sociales, sobre el *quién* de la acción. ¿Quién se narra?, ¿quién es el sujeto moral de imputación? Observemos cómo las relaciones entre historia, tiempo y narración, se convierten en un aspecto que permite, de una parte, superar la visión sustancialista y trascendental del sujeto moderno y, de otra, advertir diferencias en perspectivas teóricas, énfasis y tonos a la hora de estudiar la identidad desde un punto de vista narrativo, de cara a otras visiones como el de identidades profesionales o la identidad personal.

Por consiguiente, frente a las críticas del sujeto trascendental, Ricoeur propone la “hermenéutica del sí”, donde no pretende arribar a verdades fundamentales o últimas como el yo pienso, ni asume como ilusión delirante cualquier esfuerzo por avanzar en la comprensión de “sí mismo”. Ciertamente, en lugar de anunciar la muerte de Dios o del sujeto, retoma con Nietzsche la hipótesis del sujeto como multiplicidad, hipótesis que este estudio comparte.

La narración identifica al sujeto en un ámbito eminentemente práctico: en el relato de sus acciones. Por tanto, sin narración no hay, pues, identificación posible, ni del individuo ni de las comunidades. Ricoeur abre así una vía para la identificación subjetiva del hombre, posición que remite a unas consideraciones éticas y morales del relato y los sujetos.

### 2.1.2. Implicaciones éticas y morales del relato

En la permanente discordancia, concordancia en la que se configura la identidad narrativa del narrador a través del relato, las acciones relatadas por los personajes no dejan de ser aprobadas o censuradas según el conjunto de preceptos, valores, normas o criterios teleológicos a los que se adscriben quienes se narran. Es más, se comparten (las acciones relatadas), como reglas morales, en una comunidad que las integra a sus prácticas e instituciones, dado que todos los relatos están cruzados por variaciones éticas y morales. En virtud de esto,

Las experiencias de pensamiento que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal. «Transvaluar», incluso devaluar, es también evaluar. El juicio moral no es abolido; más bien, es sometido a las variaciones imaginativas propias de la ficción. (Ricoeur, 1996, p.167)

En efecto, es evidente la forma en que los diferentes relatos están atravesados, acotados y signados por la visión de mundo o, según Geertz, por los sistemas de interpretación cultural en los que está inserto el sujeto. Una de las connotaciones de la identidad narrativa, señalada renglones atrás, tiene que ver con su papel mediador entre “la permanencia en el tiempo del carácter y la del mantenimiento del sí” (Ricoeur, 1996, p.169), de la palabra empeñada. Ahí el *sí* se hace responsable ante otro, alguien cuenta con uno y, se presenta un compromiso ético y moral.

En este sentido, el filósofo ubica la teoría narrativa en medio de la teoría de la acción y de la teoría moral, estableciendo la distinción entre los términos: ética y moral.

Uno viene del griego, el otro del latín; y ambos remiten a la idea intuitiva de costumbres, con la doble connotación que vamos a intentar descomponer de lo que es estimado bueno y de lo que se impone como obligatorio. Por tanto, por convención reservaré el término de ética para la intencionalidad de una vida realizada, y el de moral para la articulación de esta intencionalidad

dentro de normas caracterizadas a la vez por la pretensión de universalidad y por un efecto de restricción (Ricoeur, 1996, p.174).

De esta manera, Ricoeur toma, de la tradición aristotélica, la idea de una ética caracterizada por su perspectiva teleológica de una vida buena que se corresponde con lo que él denomina “estima de sí”. Está claro que las valoraciones o estimaciones son inmanentes a la acción de la tradición kantiana, un concepto de moral que se orienta hacia el carácter obligatorio de la norma desde una perspectiva deóntica que el pensador denomina “respeto de sí”, cuyos predicados provienen o se imponen desde el exterior. En tal sentido, la moral ocupa un lugar subordinado frente a la ética, de la cual está permeado todo relato.

De ahí que el aproximarse a la comprensión de sí mismo como otro es acudir, de la mano de Ricoeur, a la reflexión en torno a la configuración de la identidad narrativa del agente sufriente y capaz que, observando las críticas a la tradición y buscando en esta última las condiciones de superación, se compromete con la posibilidad de hacer lecturas cada vez más verosímiles de cómo podemos vivir juntos (en instituciones justas e implicados con un mundo que nos convoca en su incesante devenir). En tanto que cada relato docente, como el de tantas profesiones y vidas narradas, constituye un camino de superación de las propias condiciones vitales, en un entorno ético y moral, como se observará, más adelante, en el Capítulo III.

## **2.2. Fenomenología hermenéutica: una vía de interpretación narrativa textual**

Un aspecto relevante en la interpretación textual que propone Ricoeur está dado por la reflexión que, primeramente, integra las tradiciones fenomenológicas y hermenéuticas (aspecto de profundas implicaciones en la interpretación de los relatos contenidos en los capítulos III y IV), y,



que luego, establece extensos y fructíferos diálogos con diversas tradiciones filosóficas (como el estructuralismo y el psicoanálisis). Esta reflexión transita de una fenomenología del hombre falible (donde el autor acotó temas como el de la fenomenología de lo involuntario y lo voluntario, la finitud y la culpabilidad, y la simbólica del mal) a una fenomenología del hombre capaz, temas tratados prolíficamente en sus tres últimos libros: *Sí mismo como otro*, *La memoria, la historia, el olvido* y *Caminos de reconocimiento*. Ahora bien, conviene aclarar que, como lo expresa el mismo Ricoeur (2001):

Los problemas filosóficos que una filosofía reflexiva considera más importantes se refieren a la posibilidad de la comprensión de uno mismo como sujeto de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etcétera. La reflexión es el acto de volverse sobre sí por el cual un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y en la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto (p.28).

La cita permite subrayar, en primer lugar, la conveniencia de asumir una filosofía reflexiva para un estudio sobre el docente universitario; en segundo lugar, la ubicación de Ricoeur, que comparte esta investigación en una perspectiva alternativa que, si bien no desconoce la racionalidad del ser, integra otros aspectos del mismo como su esfera emocional, volitiva y moral. En tercer lugar, lo citado vincula la responsabilidad moral del ser y la claridad mental como elemento fundamental que permite la orientación del sujeto en un mapa social y físico cada vez más dinámico y desafiante.

En segundo lugar, resalta la relación entre fenomenología y hermenéutica, tradiciones en las que confluye la pregunta por el sentido de la experiencia y donde la tarea de la hermenéutica ya no consiste en buscar “la coincidencia entre el espíritu del lector y el espíritu del autor” (Ricoeur, 2001, p.33), sino en reconstruir el doble trabajo de “buscar en el texto mismo... la dinámica que

rige la estructuración de la obra y por otra la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y engendrar un mundo que sería el mundo del texto” (Ricoeur, 2001, p.33-34).

De este modo el autor reconoce que no hay interpretación que no esté mediada por signos, símbolos y textos, lo que permite afirmar que la interpretación de la identidad del docente pasa por estos mediadores que ubica como tarea vital de la nueva hermenéutica la comprensión de mundo que le propone el texto al lector, hecho que ubica en la acción de la lectura un acento especial. Así, comprender para Ricoeur (2001) es:

Comprenderse ante el texto y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto del yo que se pone a leer; ninguna de las dos subjetividades, ni la del autor, ni la del lector, tiene pues prioridad en el sentido de una presencia originaria de uno ante sí mismo. (p.33)

O sea que del intercambio entre el mundo del lector y los sentidos que propone el texto, siempre abierto a la interpretación, surge la función que tiene el relato de transfigurar la experiencia.

Efectivamente, el filósofo realiza un desplazamiento de una fenomenología centrada en la voluntad del sujeto a una hermenéutica reflexiva que, para acceder a una comprensión del sí, elige la vía larga de los signos, los símbolos y los textos por oposición a la vía corta del *Dasein* de Heidegger. De esta manera se supera toda filosofía del sujeto que tenga como ambición un fundamento último como el del yo empírico o el yo transcendental. Pensar desde aquí la identidad narrativa del docente nos exige esforzarnos, con Ricoeur, para comprender a ese ser capaz de comprender al ser siempre en forma plural y fortuita, pues el relato biográfico será siempre una mediación del lenguaje para aproximarnos a la configuración de una historia vivida, permanentemente inacabada y contingente, pues “es la dialéctica de concordancia discordante del

personaje la que debemos inscribir ahora en la dialéctica de la mismidad y de la ipseidad” (Ricoeur, 1996, p.147).

En los entrelazamientos de fenomenología y hermenéutica el autor destaca que la relación entre explicar y comprender es uno de los desarrollos de la hermenéutica contemporánea, señalando cómo en la comprensión narrativa de una historia se inserta la explicación histórica. Por ello, Ricoeur (2001) comenta que “explicar más es comprender mejor” (p.25), y a párrafo seguido agrega que “comprender es hacer o rehacer la operación discursiva encargada de la innovación semántica” (p.25). Este hecho de resignificar la relación entre comprensión y explicación es una de las características fundamentales de la hermenéutica contemporánea, que guiarán la interpretación de los relatos en el siguiente capítulo.

Hay que añadir que, a la hora de enfrentar el análisis de los relatos, es necesario considerar que el lenguaje, los símbolos y los textos son para la hermenéutica ricoeuriana los medios directos para hacer una lectura de la identidad narrativa, que marca “una distancia entre el yo y los actos en los que se objetiva” (Ricoeur, 1995. p.11), distancia que posibilita el movimiento reflexivo del ser al lenguaje y del lenguaje al ser. Tal supuesto diferencia la perspectiva de Ricoeur de la trayectoria fundamentalista de Husserl (1984) y de la analítica del *Dasein* de Heidegger (1993), puesto que aquí la pregunta por el ser no busca un fundamento último, sino que conduce a una vida narrada que nunca se cierra definitivamente. En otras palabras, está sujeta a la comprensión e interpretación de los signos, símbolos y textos de una cultura. De hecho, la idea de nuestro autor no es la de arribar a asertos infalibles, es la de acercarse comprensivamente a la configuración de una vida y su relación con otras en un mundo lleno de objetos.

Un aspecto importante para considerar en esta línea es la función referencial de la trama al “entrecruzar” lo real histórico y la ficción, que se complementan para dar coherencia y plausibilidad. En este sentido, es bueno aclarar que no siempre la historia refiere lo real, ni la ficción lo imaginario; ambos se funden en el texto para configurar un mundo posible. A propósito, afirma Ricoeur (2001, p.21): “El mundo de la ficción, en esta fase de suspenso, no es más que el mundo del texto, una proyección del texto como mundo”. Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción y del lector para transfigurarlos o reconfigurarlos. Gracias a la tradición que nos antecede y de la que abrevamos en forma permanente y a la capacidad de creación semántica constante del sujeto, la experiencia humana en la dimensión temporal no cesa en reconfigurarse indisolublemente.

De igual forma, como lo advierte el autor, no se debe reducir el papel de la hermenéutica a la interpretación oculta o de doble sentido de los símbolos que, por supuesto, hacen parte del texto, pero no lo agotan. Es necesario, pues, transitar del análisis simbólico al análisis del texto, perspectiva que contribuye a persuadirnos de la idea de dar cuenta del sentido prístino del autor o del texto mismo, lo que nos ubica en el contexto más general de la cultura escrita. En consecuencia, plantea Ricoeur, comprender es “comprenderse ante el texto”, dejarse interpelar por él, y reconfigurarse ante y con él, por oposición a la comprensión, entendida como la asignación de sentido dada por el autor o asignada por el lector. Se asume así que la comprensión, como bien lo dice el autor, no es posible si no está mediada por el signo, el símbolo y el texto.

Ahora bien, en este barrido Ricoeur deja claro que, así como se debe rechazar la actitud subjetivista de la interpretación hermenéutica, lo mismo debe hacerse con el racionalismo explicativo, al que tienden algunas posturas del análisis estructural de la lengua. Frente a estas objeciones el autor propone “la dialéctica entre comprensión y explicación” (Ricoeur, 2001, p.35), dejando así una ruta metodológica bien demarcada para el análisis narrativo.

Aclaremos que, en Ricoeur, la relación entre explicación y comprensión no se presenta en términos antagónicos como ocurre en Dilthey (1996), donde la explicación es propia de un modelo de razonar de las ciencias naturales y la comprensión propia de las ciencias del espíritu. Al contrario, en la hermenéutica filosófica de Ricoeur ambas lógicas pertenecen a un proceso integrado que traduce una relación compleja y paradójica entre ciencias humanas y ciencias naturales, en la medida en que los procedimientos explicativos son comunes a ambas ciencias. Esta relación en el caso de la teoría textual es descrita de la siguiente manera: “La comprensión reclama la explicación desde que ya no existe la situación del diálogo, donde el juego de las preguntas y respuestas permite verificar la interpretación en situación a medida que se desarrolla” (Ricoeur, 2001, p.153).

Por ello, en la interpretación hermenéutica reflexiva la explicación es un proceso consecuente a la comprensión, aspecto que se denotará en el próximo capítulo. En lo que hace referencia a la comprensión del texto, el pensador francés subraya:

Lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la cosa del texto, a saber, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto (p.155).

En suma, la invitación a dar cuenta de la acción mimética creativa del relato, en donde se rehace un mundo y con lo cual es posible movilizar horizontes de sentido, corresponde al nuevo paradigma del análisis narrativo. Por tal razón, no hay una escisión rigurosa en el que se consuma la explicación y la comprensión, sino un proceso dinámico y reflexivo en el que se despliega el significado de la obra, que en buena medida se orienta a establecer formas de relación del hombre con el mundo y consigo mismo, proceso que siempre estará abierto a la interpretación en un mundo que se hace y se reescribe permanentemente.

### **De la triple mimesis**

Otro concepto tomado por Ricoeur de la poética de Aristóteles es el de mimesis, que hace referencia al proceso de imitación o representación. En este tablado, la función creadora, imaginativa, representacional de la trama, entendida como mimesis, es la que hace susceptible la interpretación a partir del acto o acción de comunicar algo a alguien. A causa de ello, la trama instauro entre la narración y el tiempo una distancia favorable para la investigación, tanto de la vivencia humana como del discurso. De esta manera, la mimesis contiene la integración creadora de la trama, en el interior del relato, y en el espectador o el lector, que en últimas es quien reconfigura lo relatado mediante sus procesos intelectivos, valorativos, emotivos y volitivos. Es decir, el texto despliega un mundo que solamente adquiere su verosimilitud y amplitud cuando el lector lo hace suyo y en alguna medida lo transforma desde la dimensión de tres instancias: el antes, el durante y el después, dando lugar así a la construcción del tiempo histórico en la narrativa.

El hilo conductor de la triple mimesis ricoeuriana se hace evidente cuando el tiempo humano se articula al modo narrativo, en donde la narración se hace comprensible. En este evento transcurre la experiencia temporal del hombre, forma en la que Ricoeur concluye el arduo y riguroso trabajo de mediación interpretativa entre el *distentio animi* de San Agustín y la poética Aristotélica. La configuración de la trama y el tiempo que ella estructura nos remite al antes, durante y después, que Ricoeur (2001) sintetiza en la teoría de la triple mimesis (pp.113-161). Es decir, el paso de un tiempo prefigurado (mimesis I), a uno refigurado (mimesis III), mediante uno configurado (mimesis II).

Conviene resaltar que en el texto se entrecruzan las teorías de la acción, la historia y la narración, constituyendo unidades de significación sobre la preconfiguración simbólica, temporal y semántica. Es, entonces, cuando el lector configura la comprensión de la trama, proceso de construcción que se distancia de una simple sucesión o enumeración de acontecimientos. Así que, en términos de la acción, nuestro autor recurre al ejemplo de levantar la mano o guiñar el ojo para referir cómo “un sistema simbólico proporciona un contexto de descripción para acciones particulares” (Ricoeur, 1995, p.121). En consecuencia, la mediación simbólica del texto refiere un conjunto de convenciones ineludiblemente insertas en una cultura, como paradigmas, creencias e instituciones.

Al avanzar un poco más conviene advertir sobre la necesidad de estar atentos al tipo de valoración ética de cada relato o narrativa y ser conscientes de la imposibilidad de asumir una posición neutra o de abstención frente a la misma. Igualmente, resulta preciso reconocer las estructuras temporales de los relatos, así como el carácter temporal de la acción, pues no es lo

mismo el *ahora* para hablar de una época actual, que el *ahora* cuando se refiere al instante. Es así como el momento pre-configurativo del relato (mimesis I) hace referencia en forma medular al contexto simbólico; por consiguiente, es en el mundo de la cultura en el que se da la comprensión simbólica del texto.

La mimesis II corresponde al momento de composición que proviene de la acción dinámica textual y de su capacidad de integración de una serie de acontecimientos caóticos y heterogéneos y de su mediación temporal que le permite ubicar un antes y un después de la obra. Esta función mediadora, según Ricoeur (1995, pp.131-132), se da por tres razones fundamentales: la mediación entre acontecimientos, los incidentes individuales y una historia tomada como un todo. Con esto en mente, la construcción de la trama integra factores heterogéneos en los que se incluyen los agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc. De ahí se puede inferir que este paso, de lo paradigmático a lo sintagmático, constituye la transición misma de la mimesis I a la mimesis III porque sus caracteres temporales propios autorizan a llamar a la trama la síntesis de lo heterogéneo.

Los elementos señalados anteriormente permiten al intérprete acercarse a la comprensión del relato como resultado final, más nunca anticipatorio o previsible, pues la comprensión es un derivado de los tres componentes de la mimesis integrada. Esto conduce a que la mimesis III refiera el momento de cumplimiento e integración de las mimesis I y II, y alude a su campo de aplicación, al de la refiguración de la experiencia por medio de la lectura. Ricoeur lo expresa claramente: “Mimesis III marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector” (1995, p.140). En este orden de ideas, más que a un proceso circular, el autor se refiere al proceso



mimético como una espiral sin fin donde los niveles de análisis pueden pasar por el mismo punto, pero a diferente nivel, sin que necesariamente se llegue a un punto final o a un final coherente, ordenado o feliz.

Independientemente del éxito o la derrota, de los vencedores o vencidos, “contamos historias porque al fin y al cabo las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas” (Ricoeur, 1995, p.145). Por tanto, conviene resaltar que el paso de la mimesis II a la mimesis III es posible mediante la lectura, a través del cual el texto adquiere su nivel de significación para el lector, quien finalmente enfrenta el acto de lectura desde su tradición paradigmática para ser reconfigurada por el mundo del texto aquí propuesto.

### **2.3. Implicaciones del enfoque biográfico narrativo**

Como bien lo sugiere el título del presente capítulo, aquí se hace una apuesta más ontológica que epistémica, más metodológica que metódica, aspecto que no impide señalar cómo, desde unos relatos de vida individual, se accede a la comprensión de ciertos colectivos sociales, en este caso docentes de una Institución de Educación Superior, algo que permite ubicar y articular las acciones y discursos de los actores educativos en un contexto histórico, social y político particular. Es por eso que el esfuerzo se centra en no enmarcar al individuo en categorías artificiales o preestablecidas en los ámbitos académicos, sino en resaltar la pertinencia del relato en la cultura de la que él hace parte. No olvidamos, claramente, que el trayecto de investigación más que lineal se torna cíclico y el enfoque biográfico narrativo articulado a la hermenéutica reflexiva hace prevalecer su carácter siempre abierto, flexible, cuestionador e inacabado.

De igual manera, tenemos presente que se trata de alcanzar, cada vez más, amplificadas interpretaciones de los fenómenos y los colectivos sujetos de comprensión, de acercarse en forma respetuosa e indulgente a las experiencias de vida que incorporan sentimientos, valoraciones, intenciones y subjetividades, debido a que estos son aspectos complejos de analizar en otras perspectivas de investigación.

Esto nos lleva a reconocer juiciosamente las características propias del enfoque biográfico-narrativo, pues estas permitieron la construcción de los ocho relatos de vida presentados en el capítulo III y que pueden considerarse como los más emblemáticos o arquetípicos de las veinticuatro entrevistas biográficas realizadas. No obstante, se debe aclarar que la decisión que se asume se sustenta con el criterio de saturación expuesto por Daniel Bertuax, que consiste, básicamente, en cubrir tantas entrevistas hasta donde sea posible, donde ya no es probable encontrar nuevas dimensiones, aportaciones, donde se presenta saturación.

### **2.3.1 Los narradores**

Considerando los antecedentes investigativos, especialmente lo señalado por el profesor Bolívar sobre lo que diferencia la disciplina escolar de la disciplina académica en tanto fines y organización, además de cierto *ethos* profesional docente basado en la especialidad disciplinar, se optó por invitar profesores que contaran con más de quince años de desempeño; que estuvieran vinculados por concurso público de méritos como profesores de contrato indefinido (docentes de

planta de dedicación exclusiva a la docencia); que pertenecerán a las facultades de Educación o Ciencias Básicas; y que, de cierta forma, permitieran comprender esta circunstancia en sus relatos.

De manera similar, se tuvo en cuenta el trabajo del profesor Huberman, el cual permitió visualizar la importancia de escuchar relatos de profesores de menos de quince años de desempeño docente. En ese caso la idea no era centrarnos o caracterizar los ciclos de vida, sino el observar algunos desplazamientos o contrastes, para así dar más variabilidad a la investigación.

Sin embargo, es importante resaltar, entre algunos aspectos, que era relevante escuchar, en lo posible, al mismo número de profesores, según su sexo. Además, que del listado de profesores invitados a participar, tres no se encontraban en la Universidad por estar en comisión de estudio fuera de la ciudad, y uno había fallecido en los días previos; mientras que todos los demás aceptaron su participación de forma voluntaria.

Después, se realizaron y transcribieron (durante los años 2015 y 2016) veinticuatro entrevistas, de las cuales, por razones de tiempo, capacidad, sindéresis y recursos, se seleccionaron ocho para el presente trabajo. Las seleccionadas, como se mencionó antes, se eligieron porque fueron consideradas como las más emblemáticas, entendiendo por emblemático el relato que de forma directa y abarcadora configura una identidad docente, constituye campos semánticos que dan homogeneidad de sentido al texto y que, en cierto modo, puede contener tendencias de otros relatos.

Como se describe a continuación, en la Tabla 1, los profesores participantes se nombran con seudónimos para proteger sus identidades y las isotopías<sup>9</sup> presentes en cada relato, como se acordó en el consentimiento informado, firmado por cada participante. De igual manera, a lo largo del trabajo se alude en términos generales a la Universidad, por la misma razón.

<b>Desempeño docente</b>	<b>Facultad de Educación</b>	<b>Facultad de Ciencias básicas</b>
De 1 a 15 años (docentes noveles)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vanesa: profesora apasionada</li> <li>▪ Hugo: profesor, lector y escritor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sara: profesora juiciosa y cuchilla</li> <li>▪ David: profesor investigador y estratégico</li> </ul>
De más de 15 años (docentes expertos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carlos: profesor de la formación y la política</li> <li>▪ Anabel: profesora de la sensibilidad social</li> <li>▪ Sofía: profesora de las ejecutorías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Didier: profesor estricto y exigente</li> </ul>

**Tabla 1.** Profesores participantes por facultad y años de desempeño

### 2.3.2. La entrevista narrativa

Dentro de la tradición biográfica narrativa se opta por el relato de vida, diferente a la historia de vida o a otras modalidades de investigación autobiográfica, cuya centralidad está dada por una “entrevista en profundidad y extensa” que busca dar cuenta de lo singular de la experiencia vivida del personaje mediante el lenguaje; pero, además, puede dar cuenta de lo social al pertenecer el individuo a un grupo o comunidad que se estudia.

<sup>9</sup> Aquí se asume el término “isotopía” como campos semánticos que dan homogeneidad de significado al texto.

En este sentido, Ferrarotti (1988) menciona que es posible conocer estructuras y normas de comportamiento social a partir de contextos individuales. La historia de vida y los relatos como un método de investigación que integran las perspectivas del narrador, el entrevistador o “narrativo”, en un contexto social, cultural y político determinado, permiten dar relevancia a la voz de los narradores y establecer, según Hornillo (2003), grados de saturación dada por los relatos y por la triangulación sistemática y de métodos, que incrementa la fortaleza y el rigor de las interpretaciones.

Se acudió a la entrevista biográfica o en profundidad (ver anexo 1), complementada con entrevistas grupales para ampliar o aclarar algunos temas. También, se le realizó una entrevista corta a un especialista en el tema del concurso y vinculación docente, dinámica que permitió contextualizar y triangular información (ver anexo 2). Así pues, durante los años 2015 y 2016 se llevaron a cabo veintidós entrevistas biográficas, que en su totalidad fueron transcritas y editadas. En promedio, cada una de ellas duró dos horas cuarenta y cinco minutos, y aunque algunas fueron muy cortas, en otras fue necesaria una sesión adicional para culminarlas. Asimismo, aclaramos, que el número total de entrevistas a realizar lo marcó el criterio de saturación ampliamente descrito por Bertaux (1999), y que ya fue descrito renglones arriba.

Dicho lo anterior, podemos agregar que la entrevista fue preparada con antelación y concertada con los participantes. Por tanto, se eligió fecha, hora y lugar, un sitio adecuado y cómodo que permitiera grabar sin interrupciones. Se dispusieron con sumo cuidado las palabras o la pregunta que induciría al narrador a reconstruir su relato de vida, en nuestro caso: “Cuénteme aquellos

aspectos de su vida que considere que han incidido en lo que usted es actualmente” (un docente universitario).

La mencionada intervención, que tenía el objetivo de invitación-icitación, desencadenó una participación promedio de hora y media o más dio paso a la narración de sucesos de familia, infancia, experiencias en diferentes niveles de escolaridad, iniciación o vinculación docente, incidentes críticos, formación en investigación, y finalizó con otras preguntas más puntuales sobre el desempeño docente y las concepciones sobre educación, maestro y proyecciones de vida. Lo relevante de la experiencia es que el investigador asuma una posición de “escucha activa”, donde el participante, más que interpelado se sienta acompañado en su narración y pueda construir su relato o trama.

### **2.3.3. Del Análisis narrativo**

Es propiamente en el trabajo de análisis y de presentación del informe final donde radica uno de los esfuerzos del presente trabajo, de una parte se optó por integrar algunos de los principios epistemológicos, ontológicos y metodológicos de la hermenéutica reflexiva de Ricoeur con criterios más de corte metodológico del enfoque biográfico-narrativo esbozados por Bolívar (2001), Creswell (1998) y Connelly y Clandinin (1995), entre otros. De otra parte, se procuró la coherencia y congruencia con los postulados de ambas tradiciones en lo referente al análisis vertical y horizontal de los relatos expuestos por Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p.203-204)) y el compromiso ético y moral que demanda la nueva tarea de una hermenéutica-fenomenológica, que además de integrar la comprensión y la explicación en el proceso

interpretativo, subraya su carácter siempre abierto, ubicando buena parte de la comprensión en el paradigma de la lectura.

La estructuración del relato y su respectivo análisis vertical puede observarse en el siguiente capítulo, además se hace evidente el respeto por las voces de los entrevistados, se traza el proceso mediante el cual se configuran trayectorias de vida, perfiles profesionales e identidades narrativas individuales. El análisis transversal expuesto en el capítulo IV, compara cada perfil biográfico, busca temas centrales en cada relato que contribuyen a delinear las caras de cada personaje, advierte de las diferencias contenidas en cada trama y se estructura una especie de genealogía de contexto social, económico y político en el que aparece cada historia.

Sobre el presente informe final se subraya el esfuerzo de moverse en los límites del enfoque biográfico narrativo. En tal sentido no se opta por la perspectiva empirista de la simple transcripción de las entrevistas, ni por la ilustración o academicismo de cercar los relatos por categorías impuestas desde marcos teóricos extraños al contenido de las mismas. La triple mimesis ricoeuriana y el paradigma hermenéutico centrado en la lectura contribuyen a que este trabajo proponga un mundo abierto a múltiples interpretaciones según el lugar que ocupe el lector.

#### **2.4. Aporte metodológico**

Como una apuesta que se suma a las múltiples estrategias que se han formulado con la intención de dar cuenta de la vida y la obra de quienes se articulan con su existencia a la labor docente, esta investigación aspira a ser una experiencia que abra ventanas posibles en la consolidación de formas de ver el mundo y de auto indagación, articulando, en forma experiencial, la función explicativa y la función comprensiva de manera solidaria. Estas funciones están enfocadas en las manifestaciones y expresiones que dan cuenta sobre el quehacer de quienes, inmersos en una profesión, se descubren a sí mismos como protagonistas de una historia que cobra sentido al proyectar-se en una narrativa, su particular forma de ser, de sentir, de hacer y de pensar.

Aún más, se aspira a superar metodológicamente la dicotomía de una dialéctica excluyente y fomentar esa dialéctica de la polaridad simultánea que hace posible la complementariedad y que materializa en una realidad diversificada. Es precisamente la dialéctica entre explicar y comprender, propuesta por Ricoeur y asumida en la presente investigación, lo que abre un aporte epistemológico y metodológico al trabajo de las ciencias sociales, humanas y a la pedagogía, al menos en tres sentidos.

El primero, hace clara y explícita la existencia de un camino con múltiples senderos por explorar que, recurriendo a la tradición, recupera recursos teóricos y metodológicos, los cuales fijan un nuevo norte a la hermenéutica porque la integra a la fenomenología y centra la interpretación en la significación del texto, en lo que el texto dice, en el acto de la lectura, en el tipo de mundos que abre al lector, acontecimiento que modifica y supera la tradicional función romántica de la hermenéutica asociada a la recuperación del sentido del autor de la obra. Lo anterior, fortalece la interpretación de las experiencias de los diversos escenarios donde suceden las motivaciones,



intereses, sueños y acciones de los diversos actores de la vida social, siempre en la búsqueda de que el autor del obrar y del discurso lo haga bajo la certeza del obrar y del juzgar bien, en una aproximación siempre provisional y contingente.

El segundo, como es evidente, abre una vía “objetiva” y no sustancialista mediante el estudio de los símbolos y los signos de una cultura para dar cuenta de la subjetividad y la identidad de una persona que va desde el hecho involuntario de su nacimiento hasta el sujeto capaz de existir y re-existir. Es decir, con el aporte de la teoría narrativa, de la acción, la historia y la ética, recurriendo a la tradición en un incesante esfuerzo de interpretación, es posible configurar el presente.

El tercero, convoca al análisis y replanteamiento de un contexto ético y moral en el que podamos vivir juntos en medio de instituciones justas, sin abandonar los criterios teleológicos de carácter universal de la vida buena aristotélica, y superando la moral de los imperativos kantianos en pro de unos acuerdos más contextualizados, propios de un hacerse responsable de sí. Este hecho recupera la esperanza de poder vivir juntos y nos preserva de posiciones diluidas y delirantes donde todo y nada puede ser justificado o suceder.

En lo que a la interpretación se refiere, Ricoeur (2006b) pregunta y responde lo siguiente: ¿Qué es lo que ha de entenderse y, por consecuencia, apropiarse en un texto? No la intención del autor, que supuestamente está oculta detrás del texto. No la situación histórica común al autor y a sus lectores originales. No las expectativas o sentimientos de estos lectores originales. No la comprensión de sí mismos como fenómenos históricos y culturales. Lo que tiene que apropiarse es el sentido del texto mismo, concebido en forma dinámica como la dirección que el texto ha

impreso al pensamiento. En otras palabras, lo que tiene que ser revelado no es otra cosa que el poder de revelar un mundo que constituye la referencia del texto (p.104).

En este caso, el del presente trabajo, revelar la configuración de la identidad narrativa y el mundo de la docencia universitaria es la referencia que ilumina el sendero. Pero, otra arista que se abre desde lo epistémico y metodológico está relacionada con la posibilidad de poner a dialogar la obra de Ricoeur con la de Foucault, en función de reflexionar en torno a los significados y sentidos que se dan en torno a lo educativo, a lo formativo, al conocimiento, a lo social, a las relaciones saber-poder y a la subjetividad e identidad del docente universitario. Se plantea esta posibilidad en tanto que la crítica demoledora de Foucault se orienta hacia la hermenéutica tradicional y no hacia la “hermenéutica de sí” de Ricoeur, con la cual participan de la preocupación, y al ocuparse de sí, ambos comparten el interés por la interpretación de las diversas formas en que el sujeto se configura y es constituido.

Aunque ambos difieren en su método y su proceder, los dos aspiran a contribuir a su libertad, a proponer nuevos horizontes, nuevas formas de ser, algo que bien podría complementarse entre una posición comprensiva y crítica. Por eso, el propósito relevante en una Institución de Educación Superior debe ser el formar para lo superior y no supeditarse, exclusivamente, a la acción instrumental que demanda el Estado desde su función Constitucional de inspección y vigilancia<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia.



### **Capítulo III: Hacia la configuración de las identidades narrativas de los docentes universitarios**

*Todos comenzamos con un equipamiento natural para vivir un millar de clases de vida y terminamos viviendo solo una*

Clifford Geertz

Los ocho relatos, como se indicó en la Tabla 1, han sido construidos a doble voz, es decir, con la entrevista de cada docente y con la voz del investigador. Así, en forma de diálogo, se intenta resaltar y exaltar, de manera responsable e indulgente, aquellos aspectos y temáticas (o unidades de significación) que configuran las identidades narrativas de los docentes universitarios. Sin embargo, se advierte, que en este diálogo los apartes de las entrevistas han sido transcritos señalando el seudónimo del narrador, con su isotopía, una breve presentación del narrador y los números de los renglones en los que se encuentra ubicada dicha referencia. Por ejemplo: (R, 203-208). Además, algunos nombres propios de áreas del conocimiento, personas o lugares, fueron reemplazados por la denominación sujeto, un lugar, etc. por razones éticas. Igualmente, a lo largo de todo el capítulo se denota, como en la siguiente pintura de Frida Kahlo, lo dinámico y diverso de la configuración de las identidades narrativas de los docentes universitarios.

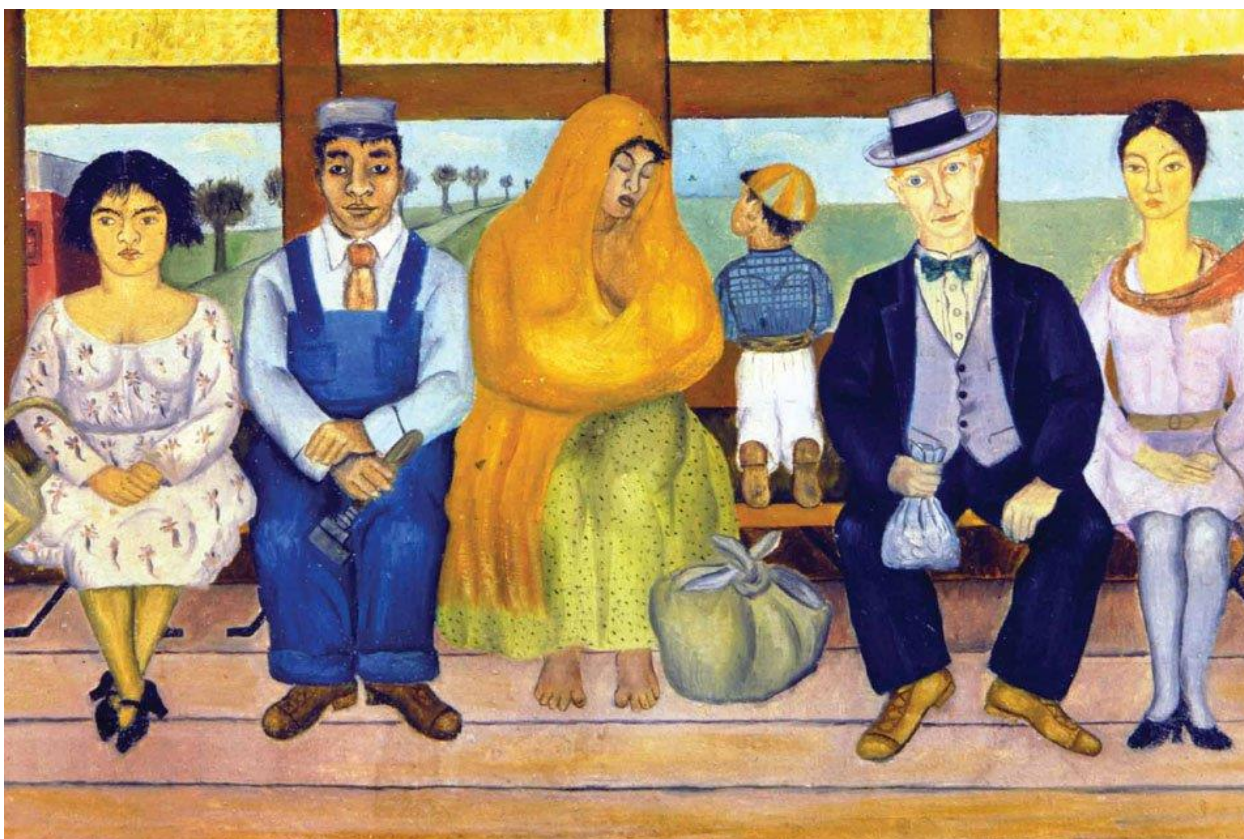


Figura 1: El camión. Frida Kahlo

### 3.1. Profesores entre 1 y 15 años de experiencia docente (profesores noveles)

#### 3.1.1. David: “el profesor investigador y estratégico”

David, una persona de 38 años de edad, ingresó a la facultad de ciencias básicas hace cinco años. Esposo, padre de familia y profesor dedicado a su ejercicio profesional, dice ser afortunado porque le pagan por hacer lo que más le ha gustado desde niño: “hacer ciencia”. Es disciplinado, riguroso y consagrado a sus procesos de investigación y enseñanza. No desperdiciar el tiempo ha sido una de sus estrategias para cumplir sus metas. Es un hombre de pocos amigos. En su expresión verbal es claro, directo, y disfruta la buena conversación y el buen humor. Así inicia su relato:

“Vengo de una familia de clase media; soy el segundo de tres hijos del matrimonio. El kínder cerca de la casa, lo convencional: la primaria cerca a la casa, papá trabajando, mamá en casa y en las tardes me imagino que jugar con los hermanos y los amigos de la calle. En primaria no tuve ningún profesor significativo; en la cabeza de un niño está es el juego, tirando piedra, riéndose. Más que cualquier cosa, en particular, sabía que iba a hacer ciencia, me gustaba mezclar cosas, productos de limpieza, matar bichos, o leer libros de experimentos. Eso me llamó siempre la atención. Siempre había un nexo cercano con la química, eso era lo más significativo. Estudiaba en Medellín, y por ciertas situaciones familiares tocó mudarse a un pueblo; llegué a terminar 9, 10 y 11, y allí cambió un poco mi vida. La vida en la ciudad es muy estresante, afortunadamente nos mudamos a un pueblito, clima cálido, bueno, la vida más tranquila. Mi familia se sintió más tranquila, sin los peligros de las ciudades” (R, 7-17).

El narrador da comienzo a su relato indicando la clase social a la que pertenece y su adscripción familiar. Desde el inicio deja claro cómo desde niño ya sus inquietudes y motivaciones se inclinaban hacia las ciencias básicas, particularmente la química. Él mismo reconoce, en su momento, no haber tenido profesores inolvidables u otras experiencias significativas que le marcaran su infancia en la escuela. En la narración deja claro que, en sus años de adolescente, por razones familiares que no describe, debe mudarse a un pueblo donde todos están más tranquilos que en la capital, en donde eso no era posible debido a la violencia proveniente sobre todo del narcotráfico que por aquella época azotaba al país, y de forma especial a Medellín. Le sigue gustando la química, pero desafortunadamente no obtuvo una buena motivación en el bachillerato. Sin embargo, de sus años escolares destaca:

“Mostré habilidad para las matemáticas; eso ha marcado mi norte. Recuerdo que en el colegio un profesor decía que yo era muy malo para matemáticas, que no iba a servir para eso, y hoy me desempeño como físico teórico. Creo que era como cierta pereza o fobia a esa persona. Quién sabe por qué, pero me caía mal; entonces no hacía nada. Tenía cierta afinidad con las matemáticas y la química. No me gustaba presentar los exámenes escritos. Le decía al profesor: “No me ponga a escribir, yo le hago el examen en el tablero”; salía, ahí los hacía y me ponía a molestar a los demás. De hecho, era tan cansón que me tenían que prestar un libro para irme a la parte de atrás del salón y ponerme a leer, porque no dejaba hacer nada. Era de esos que ningún profesor quisiera tener en el salón. El profesor de química encontró el mecanismo para controlarme y decía: ‘Ellos van hacer esto, pero usted se va a poner a leer esto’, y con eso me dejaba calmado. La pasaba bien en el colegio” (R, 21-31).

Es evidente que David, además del gusto y la habilidad para la química, también se sentía atraído por las matemáticas, característica que resalta como determinante en su trayectoria académica. Un aspecto importante se constituye por las relaciones maestro–estudiante, especialmente el componente afectivo que dicha relación comporta, sobre todo cuando los profesores conminan a sus estudiantes a no estudiar ciertas áreas del conocimiento porque consideran que no son buenos en ellas, o los estudiantes no hacen nada porque, en definitiva, el profesor les cae mal. Otro hecho al que alude el narrador es el manejo del comportamiento de aquellos estudiantes que requieren un tipo de orientación diferente al común o normal de la clase, porque presentan desempeños adelantados, talentos especiales e intereses o estilos de aprendizaje particulares. Sus estudios universitarios los adelanta en una universidad pública donde termina estudiando Física porque le atraía la mecánica cuántica. Esas experiencias las cuenta así:

“Al principio, la universidad es un poco traumática, sobre todo el primer semestre. En universidad pública que se respete siempre hay paro; cuatro meses sin clases. La primera semana de inducción hice un par de amigos; nos reuníamos temprano, desde las seis y media de la mañana hasta las cinco de la tarde, y adelantábamos materias. Eso me sirvió para ganarme unos pesos: al retomar las clases ya había estudiado lo suficiente, dictaba unas clasecitas por ahí, y decía: “Bueno, así la puedo ir pasando”; fue una buena estrategia. En segundo semestre pasé la convocatoria para enseñar Física experimental en unos colegios. Que me interesara enseñar..., no. Lo que me interesaba era ganarme unos pesos, y lo hice durante dos semestres. Luego se hizo otra convocatoria para joven investigador, y eso sí me atraía: era lo que siempre había buscado. Ingresé al grupo de investigación, y como tenía habilidad para la programación de computadoras, me sirvió mucho; me vincularon a un proyecto a programar. En ese grupo estuve toda mi carrera; desde entonces siempre ganaba lo que llaman el promedio de honor, el más alto del programa. Eso me sirvió para hacer el programa en idiomas: estudié inglés, y cursaba como noveno semestre cuando un profesor que daba Física computacional iba a salir jubilado, y me permitió dictar esa cátedra; no había salido del pregrado y ya estaba dando cursos ahí mismo. Con el trabajo de grado gané el Premio Nacional en Física y el premio a la investigación estudiantil. Salí con una beca para postgrado por ser el mejor estudiante de la promoción. Tuve buena suerte. La estrategia era aprovechar el tiempo al máximo, por lo cual mantenía la mayor parte del tiempo solo, estudiando en la biblioteca. Sentía que cuando estaba con más gente perdía tiempo, y cuando nos reuníamos era para competir. Entonces decíamos: “Bueno, hay tantos problemas de cálculo... Listo, arranquemos. El que más haga en dos horas, y el que pierda invita a tinto o



a alguna cosa. Inventamos los juegos para hacer presión, y nunca estuve en un grupo de más de cuatro personas” (R, 38-59).

Entonces, estrategias como aprovechar bien el tiempo y una total dedicación académica, entre otras, le permitieron a David no solo iniciar la docencia desde su pregrado, sino ganar la convocatoria para ingresar a un grupo de investigación en calidad de joven investigador –uno de sus anhelos logrados–. Este criterio es, prácticamente, un requisito sin el cual es imposible acceder a la docencia universitaria hoy día. Además, la habilidad y formación en programación de computadores y la comprensión de una segunda lengua abren el camino a una vida profesional vertiginosa, llena de reconocimientos.

De esta manera, la configuración del docente universitario puede asimilarse a la carrera deportiva, donde el aspirante, además de una gran motivación e interés, unida a una férrea disciplina, dedica todos los días a prepararse para llegar primero a la meta; es decir, se consolidan las competencias y habilidades necesarias para vencer en franca lid. David estaba cursando su maestría cuando se le presentó la oportunidad de hacer el doctorado en el exterior, asunto que se le facilitó gracias a su dominio del inglés. Posteriormente, regresa al país y después de varios intentos fallidos de vinculación a la docencia universitaria mediante concursos públicos de méritos, de los que critica la falta de objetividad en la prueba pedagógica, logra vincularse a la universidad. La experiencia la relata así:

“Aquí he tenido la oportunidad de empezar a dirigir estudiantes; les ha ido bien. El primero que dirigí está terminando su maestría en la UNAM de México; el segundo acaba de ganar

la beca para doctorado en la Universidad Nacional, en Bogotá, y ahora acabo de sacar cuatro estudiantes más de pregrado, que van animados. En cierta medida, estoy recordando aquello que hicieron conmigo cuando llegué al grupo de atómica, es como volver a contar de cero y ahora eres uno más de la cadena. No me gusta que llegue un muchacho y empezar a tratarlo como si alguna vez fuera a ser físico; si está interesado, arranque; vea, esto se hace así; estamos calculando, queremos publicar esto, si no es capaz o es perezoso busque otro lugar. Pero si está interesado, siéntese y le explico cómo se hace.

Los vinculo directamente a la investigación, a cálculos e ideas que estoy haciendo: vean, estoy haciendo este programa, necesito que ustedes hagan esto. He notado que los muchachos que se incorporan seriamente a eso están terminando su maestría, iniciando su doctorado, y casi que todos ellos están becados en otros lugares. En cierta medida estoy haciendo lo que hicieron conmigo en ese grupo; es una metodología que viene de los cubanos. La metodología es esa: coger desde una edad muy temprana a los jóvenes interesados, con condiciones, al que realmente quiere. Los muchachos que han seguido ese ritmo realmente son sobresalientes; uno de ellos, el que ahora inicia el doctorado, se ganó el premio a la mejor investigación acá en la universidad y fue el mejor estudiante de maestría en la Nacional; la sustentación es este mes que viene, y ya le dieron la beca para hacer el doctorado. Siente uno que está haciendo su labor de físico como debe ser. Entonces, digamos que pedagógicamente no sé; la verdad, no sé mucho de pedagogía, lo único que sé es hacer lo que me gusta, curiosamente hay como un *boom* de la física teórica en el programa. Estamos montando el grupo de física teórica, y hay estudiantes interesados; los más relajados

saben que por ahí no es, y simplemente cogen por otro lado; esa ha sido la estrategia” (R, 97-120).

Este apartado del relato refuerza el anterior, en el sentido de preparar *para, desde y en* la competencia, quizá porque ese es el modelo educativo implementado desde el Estado hace tres décadas. Se trata de disponer a los mejores para lo mejor. El narrador, en este caso un estudiante aventajado en su momento, contribuye a formar a los estudiantes interesados, dedicados, para que accedan a los niveles educativos más altos (doctorado, postdoctorado) y a los reconocimientos propios de la academia (becas, premios, puntos, acceso a las grandes universidades). Es una cadena de la cual el docente universitario es un eslabón. El profesor estratégico trabaja en su grupo de investigación con aquellos a quienes les ve condiciones, y les enseña a investigar: son jóvenes que van comprendiendo un lenguaje particular; los demás... deben buscar otra cosa que hacer, de esa forma se manifiesta cierto darwinismo social. Otro aspecto para resaltar en la narración del profesor David es la producción en su grupo de investigación y su interés por las estrategias didácticas que utiliza en el aula, y que evidencia así:

“En el grupo se han dirigido diez trabajos de grado; en este semestre me tocaron cinco, ahora vienen tres o cuatro, y los muchachos están muy animados. Ahí vamos liderando eso. No hay que decirles que vengan a estudiar; incluso en las asignaturas también les digo: ‘A mí me aburre si el curso lo doy siempre igual y ustedes se duermen’; lo que hago es que voy un poquito más rápido, con la intención de que quede espacio para dar un tópico especial, y les pongo un listado de tópicos. Al final del semestre podemos profundizar. Normalmente me tocan asignaturas de final de carrera; en esos cursos puedo darme el lujo de dar tópicos

especiales. A los muchachos les gusta mucho que uno les ponga retos, esa es la estrategia. También hay cosas que en mi currículo están un poquito viejas, como que hace falta reformarlas. Entonces les digo: ‘Vean, este es mi currículo, el aprobado, el que debe quedar. Les propongo un negocio: veamos esto, lo vemos bien, pero más rapidito de lo normal y como nos queda tiempito, leamos estos temas que para ustedes como físicos son importantes’. Hasta el momento no he tenido el primero que me diga ‘no quiero’, todos se animan. Claro está, la mayoría de los estudiantes que toman esa asignatura es porque se van por la línea de información en física teórica, entonces, ya es un compromiso personal de ellos ver asignaturas en esa dirección, y de hecho piden más, piden que se vaya más rápido, más profundo en los temas” (R, 138-153).

El trabajo y la producción que se realiza en el interior de los grupos de investigación son muy importantes. Por una parte, y gracias a ello, Colciencias ubica al grupo de investigación en cierto nivel de reconocimiento o desconocimiento, aspecto que significa la presencia o extinción, pues en estas lógicas mecanicistas o te pliegas a la racionalidad exigida o simplemente no existes en el sistema nacional de información como alguien acreditado. De otra parte, como lo menciona David, es importante motivar a sus estudiantes y poder profundizar en ciertos temas mediante la estrategia didáctica de los tópicos. Además, es evidente cómo se esfuerza para no dar siempre lo mismo, de la misma manera; por eso, realiza cambios en los microcurrículos o planes de aula, para actualizarlos y no aburrirse, pues quiere distanciarse de quienes, parodiando a Einstein, afirman que hay un sitio donde llaman locos a aquellos que haciendo lo mismo esperan diferentes resultados, y ese sitio es el aula.

### 3.1.2. Hugo: “el profesor lector y escritor”

Hugo, profesor de 47 años de edad, padre de familia, con una amplia experiencia docente en los niveles de básica, media y superior, ha desarrollado proyectos con el Ministerio de Educación Nacional. En la actualidad está terminando su doctorado en Educación. Valora el don de gentes, afronta los fracasos como retos por superar, asume la academia desde una perspectiva vivencial, de desarrollo humano, manifiesta vocación de líder, disfruta de su familia, de sus amigos y de la buena mesa. El hábito de la lectura le acompaña desde los primeros años de vida. Es un hombre jovial y de aguda percepción, con quien resulta amena la conversación. Él expresa su narrativa docente de la siguiente manera:

“Nací en una familia tradicional, de clase media, constituida por mi padre, quien se desempeñaba como técnico en una empresa de producción de electrodomésticos; mi madre, dedicada a la confección de ropa infantil; y dos hermanos. Mis recuerdos tienen que ver con la importancia de la lectura. En mi casa teníamos rutinas y rituales de lectura. En la canasta familiar siempre había una revista o un libro. Era emocionante ir al mercado por ver qué se iba a comprar, siempre había una revista sobre la Segunda Guerra Mundial o un fascículo de la colección de Grandes Protagonistas. Mi padre leía electrónica, mi madre gastronomía, mi hermana metafísica, a mí me interesaban los grandes protagonistas de la humanidad, la historia. Adquiero el hábito de la lectura gracias a mi hermana que me leía cosas. A mi hermano menor intentamos inculcarle lo mismo, pero le terminó gustándole el *techno* y está de chef” (R: 7-16.).

Al igual que el anterior docente, Hugo inicia su relato señalando el estrato socioeconómico de la familia. De todos los miembros de su familia su hermano, quizás, es el único que no adquiere el hábito de la lectura. Hugo, por su parte, aprovecha el ambiente favorable (para dicha adquisición) que le ofrece su núcleo familiar. Mediante la motivación y la facilidad para la interpretación y el uso de los símbolos de su cultura, inicia un recorrido que con los años lo conducirá a desempeñarse como destacado profesor en los diferentes niveles de la educación, hasta llegar a desempeñarse como docente universitario. Así lo indica en el siguiente párrafo:

“Como presentaba un buen desempeño en lectura y escritura, un buen léxico y la parte de las matemáticas las fortalecía mi padre, me iba bien en la escuela, y ganaba los premios. Fui una especie de *nerd*, pero no por obligación. Era algo divertido, me generaba asombro el conocimiento, siempre me ha generado cierto gusto y alegría descubrir o aprender algo nuevo; las actividades escolares las complementaba con el teatro, mi hermana me ayudaba a montar obras de teatro. Recuerdo versos de la cultura popular como *El brindis del bohemio* y obras de la gran cultura universal como *El rey Lear*. Hubo un interés muy particular de mi padre en que sus hijos se educaran bien, y pienso que lo logró” (R, 18-25).

En sus años escolares corroboró que el aprendizaje le generaba interés y satisfacción, y se interesó por el conocimiento gracias a su compatibilidad con la academia, inclinación que complementó con otras actividades propias de una cultura ilustrada, como el teatro y la lectura de clásicos de la literatura universal, perfil que contribuyó a delinear a ciertos profesores en la secundaria. “Llega el bachillerato con la intención de mi papá, de que siguiera su ruta de la

ingeniería, pero ahí ya se había creado un conflicto porque había leído historia y literatura” (R, 30-32), dicha contradicción entre padre e hijo por su futuro profesional se expresa así:

“Mi papá quería que yo estudiara electrónica. De hecho, hice unos semestres en la universidad, pero como me la pasaba leyendo otras cosas, él terminó aceptando que su hijo se dedicara a la lectura y la escritura. En la familia de un técnico, donde se buscan soluciones pragmáticas a los problemas de la vida, el prejuicio era que al muchacho había que sostenerlo toda la vida, porque a nadie contratan para escribir y leer; no iba a poder ser autónomo” (R, 44-48).

Aquí se expresa la opción evidente y definida de Hugo por la lectura y la escritura, aspecto muy poco claro para la mayoría de quienes transitan hoy por las edades de la secundaria. Muchos jóvenes, como lo afirma Vanesa en la narrativa siguiente, terminan su secundaria con sueños prestados, sin tener claro a qué dedicarse; ahí surge la preocupación existencial de los padres y de los mismos jóvenes acerca de qué va a ser de ellos en la vida, y la formulación de una pregunta un tanto pragmática: ¿De qué va a vivir? Esos padres y jóvenes están insertos en una cultura que procura y busca como meta de la existencia la autonomía de cada uno de sus miembros; pero, en cambio, observan cómo esta aspiración se aleja o se hace más difícil de alcanzar en medio de una sociedad de mercado, orientada por principios económicos neoliberales, donde el desempleo a todo nivel es creciente y cada vez aumenta más el número de quienes ven disminuidos sus recursos para la subsistencia. Así quedan señaladas dos formas de asumir la vida, que no siempre son antagónicas: la visión pragmática o instrumental contra una visión más existencial o poética. Definido, para el narrador, lo que quería estudiar ingresa a la universidad y relata así su periplo:

“En el año 1996 empiezo a tener muy buen desempeño, tenía lecturas adelantadas y en primer semestre me llevan a un congreso de estudiantes a Cartagena, donde expongo algunos de mis escritos. Me gano la beca para el segundo semestre, y un grupo de estudiantes que iban más adelantados ven un buen potencial en mí y me adoptan. Con ellos empecé a leer parte del estructuralismo francés. Leímos a Deleuze, Derrida y, finalmente, a Vattimo, y así se fue construyendo una vida universitaria, no muy alocada pero sí un poco bohemia: salidas, traguito... Una de las mejores etapas de mi vida porque conocí la libertad, casi en la línea del libertinaje. Era simpático porque íbamos cambiando de acuerdo con las lecturas que hacíamos. Aprendí a reconocer que los aparatos ideológicos forman y transforman a las comunidades y a las personas. Entendí que el docente realmente lo que hace es sembrar ideas; es decir, que el docente termina siendo un ideólogo para el que tiene al frente. Eso exige mucha responsabilidad porque uno podría llevar a alguien a ser parte de la *yihad* o contribuir a que alguien tenga mejor calidad de vida o mejor desempeño” (R, 53-65).

Hay que observar que, igual que el anterior docente, Hugo presenta un buen desempeño académico, tiene lecturas avanzadas y se evidencia en él un buen potencial, característica que es aprovechada en la cadena a la que aludimos en renglones anteriores para que ingrese a un grupo de estudio donde, además de profundizar en lecturas, se permiten algunas licencias que lo llevan a incursionar en ciertos estilos de vida universitaria relacionados con la bohemia y el nihilismo, al contrario de nuestro profesor “investigador y estratégico”. Allí, se percata de las diferentes tendencias ideológicas que orientan el pensamiento y la actuación de personas y comunidades, y advierte cómo el campo educativo y, por consiguiente, la función docente, está cruzada por la



lucha ideológica, situación de la cual pocos maestros son conscientes. Durante su pregrado, Hugo tiene un hijo con su novia de esa época, y con ambos mantiene una muy buena relación. Además, en desarrollo de trabajos académicos inicia viajes a Cuba y México, que complementa con otros realizados en calidad de director de una publicación, y que narra de la siguiente manera:

“Pasó algo interesante en el pregrado, y es que tuve una revista que titulaba *Cinismos*. Viendo la necesidad que la escuela de Filosofía de la universidad tenía de un postgrado en Filosofía de las ciencias, y no habiendo espacio para otros autores que nosotros habíamos leído, entonces decidimos crear una tribuna propia. En la revista publicábamos trabajos de los estructuralistas, ensayos de gente que los estaba estudiando y algunas cosas de literatura. Durante unos cinco años fui el director de la revista, y con ella viajé a Venezuela y Brasil. Siempre todo ha sido como un pretexto para pasarla bien, para buscar otras rutas, para viajar y para seguir leyendo. Con la revista entendí que lo que uno debe hacer como profesor, como intelectual, es proponer. Mucha gente se queda en la queja, pero cuando uno propone, las puertas se empiezan a abrir y, bueno, se empiezan a abrir otras discursividades” (R, 81-90).

Hugo destaca la importancia que tiene para el académico adoptar un carácter propositivo, emprender la búsqueda de otras alternativas y de nuevos puntos de vista. Quedarse anclado en una sola posición convierte a cualquier persona en alguien intransigente y, en muchos casos, amargado. En el narrador se observa una posición tranquila, dispuesta a la escucha, a la reflexión propia de un mundo en permanente cambio, en contraste con las posiciones anquilosadas e inamovibles y a veces quejosas de algunos docentes. Después de terminar su pregrado y poner fin a una relación amorosa, inicia una experiencia laboral exitosa y vertiginosa en los diferentes niveles de la educación privada, frente a lo cual afirma:

“Regreso a un lugar; trabajo en otros colegios; me presento a una convocatoria del Ministerio para evitar la deserción estudiantil, la gano, pero debo ejecutar la propuesta en una Institución Educativa. Retorno al lugar para ver en qué institución puedo realizar el proyecto, y al conseguirla me quedo cerca de dos años trabajando con profesores que se habían formado pedagógicamente conmigo. Conformamos un núcleo de cuatro amigos, con los que se crea una fundación que licita proyectos. El proyecto termina y salgo un poco cansado por las condiciones neo-esclavistas de las instituciones. Me retiro, pero siempre creyendo que es en la universidad pública donde debo estar” (R, 107-114).

Son múltiples y variadas las experiencias laborales previas que deben experimentar los docentes universitarios para alcanzar esa posición. Cuando no es en la educación privada es en la pública, o en ambas, donde la fila de espera y preparación se prolonga hasta por veinte años y en algunos casos ni siquiera se logra llegar a tal condición. La docencia en una universidad pública se convierte, para algunos, en la máxima meta por alcanzar dentro de la carrera, en un arduo e intrincado camino hacia un sueño que algunos, como se dijo, no consiguen. Mientras que otros, como en el caso del narrador, deben soportar, por algún tiempo, la sobrecarga laboral en muchas instituciones privadas y recurrir a la consolidación de entidades particulares que les permitan constituirse en interlocutores y oferentes del Estado. Realizando su maestría, un profesor de planta de una universidad pública invita a Hugo a vincularse a su grupo de trabajo, con el propósito de poder concursar para docente de planta en algún momento. Así narra dicha experiencia:

“Acepto y empiezo a publicar en revistas indexadas, a hacer proyectos de investigación y a leer los instructivos de los concursos. El objetivo era muy marcado: trabajo en forma alterna en otra universidad, donde me desempeño como asesor de investigaciones. Es una época en la que trabajé mucho porque tenía que estar en dos o tres instituciones. Eran jornadas extenuantes donde no había la calidad de vida que hay ahora, cuando está todo más concentrado en el proyecto de tesis doctoral y en la dirección del programa, que lo da el tener un nombramiento de planta... Me presento a un concurso en literatura y saco el puntaje más alto de la convocatoria, pero no logro pasar el inglés, lo que me produce una frustración tremenda, pero lo que hace es activarme. Entonces, comienzo a formarme en eso con una disciplina muy firme, además porque ya empiezo el doctorado. Cuando se da el concurso, me concentro en el examen de inglés. Me va bien y, en lo demás, obtengo buen puntaje. Ya tenía dos libros que me apuntalaban, más los artículos... y entro como profesor de planta” (R, 118-132).

Para el ingreso como docente de planta de una institución universitaria se requiere ganar una convocatoria pública de méritos en la que se evalúan, generalmente, la hoja de vida, el área científica profesional de la convocatoria, el área pedagógica y la prueba de comprensión de una segunda lengua, casi siempre el inglés. Tanto en la hoja de vida como en la remuneración salarial de los docentes de planta (Decreto 1279 de 2002) puntúa significativamente la producción académica, que habitualmente se expresa en escritos publicados a manera de textos y artículos en revistas indexadas, y productos de proyectos de investigación debidamente reconocidos por las instancias respectivas (universidades y Colciencias). Asimismo, es el reconocimiento y posicionamiento de los grupos de investigación lo que en buena medida hace posible o asegura el

funcionamiento, la acreditación de los programas y de la universidad. Así, los grupos de investigación también se consolidan como las instancias por excelencia que permiten la producción académica para que un aspirante ingrese en una comunidad de conocimiento. Hugo siente que haber insistido en el logro de sus sueños lo ha conducido a situaciones tan gratas, como la que refiere acerca de su padre:

“Hace unos años, en Navidad, mi papá salió con una expresión que fue uno de los momentos más bonitos que he tenido con él. Estábamos hablando del trabajo y del doctorado, cuando de pronto dijo jocosamente: ‘Nunca pensé que alguien pudiera ganarse la vida leyendo y escribiendo; pero, miren, eso es lo que hace mi hijo y eso es lo que él siempre quiso hacer’. Digamos que sí, ha sido una ventaja tener claro el asunto de a qué quería dedicarme” (R, 140-145).

Así queda superado el conflicto y la preocupación del padre y el hijo frente al “¿Qué va ser de la vida de ese muchacho?, ¿De qué va a vivir?”. Hugo alcanza su meta gracias a su acertada decisión, insistiendo en hacer lo que más le gusta desde niño: leer historia y literatura. Sobre su futuro profesional, el narrador dice:

“He considerado que uno debe obsesionarse con lo que hace. En nuestro caso, con esas categorías, debe ser algo que le apasione y lo disfrute; que la investigación no se vuelva una enfermedad que se padece, sino una especie de noviazgo donde se tienen buenos y malos días, tensiones que se superan, porque uno está enganchado a situaciones vitales. Eso me parece importante. En mi caso hago estudios entre literatura y psiquiatría porque cuando

estoy en la maestría mi hermano tiene una crisis nerviosa muy fuerte. Él se recupera, y yo me quedo con las lecturas que he hecho para ayudarlo” (R, 160-168).

La docencia, como otras actividades de la vida, debe tener un significado y un sentido para aquellos que la realizan. Para algunos, como bien lo señala Hugo, en lugar de ser un disfrute, se ha convertido en fuente de sufrimiento y diría Hannah Arendt, que en lugar de una labor es un trabajo, algo tortuoso que se hace porque de allí se deriva el sustento. En consecuencia, es importante reconocer las circunstancias vitales que nos mueven a estudiar o investigar ciertos problemas y no otros. Este aspecto lo asume plenamente Hugo al relatar:

“Quiero empezar un trabajo en una relación literatura-política, porque pienso que hay que afrontar lo político. Se necesita, hace falta pensamiento crítico en muchas comunidades académicas, son muy resignadas y al que piensa políticamente de otra manera lo señalan. Uno puede formar lo político desde lo literario. En la academia lo constante es la diversidad, la divergencia. Si uno se forma académicamente, lo que sería, además de ideólogo, es un gran polemista, estar en capacidad de entender diferentes puntos de vista. Pero aquí se presentan dualidades, como ‘el que no está conmigo está contra mí’; ese tipo de cosas pasan. Hay manejos de maquinarias que se imponen, pero tener la posibilidad de resistencia, de divergencia, le permite ver a otros que hay posibilidades y que hay quien lo diga, y siempre le terminan pasando a uno la cuenta de cobro, pero hay que hacerlo, porque, si no, caeríamos en la hegemonía de la industria, de la empresa donde no se puede decir nada porque lo sacan. En la universidad tiene que haber tensión, discusión, divergencia, diferentes posturas porque,

de lo contrario, ¿cómo se construye universidad? No hay que coger el camino fácil, hay que estar en una revisión constante” (R, 175-190).

Hugo siente que las comunidades académicas cada vez están más cruzadas por la intolerancia en sus luchas por el poder-saber, el poder burocrático, el poder de contratación, el poder político. Sumado a eso, reconoce la importancia que tiene la posibilidad de disentir, pues respetar al diferente constituye un principio de convivencia, de humanidad, en una época de crisis de las humanidades que ya Derrida reconoce en su texto *La universidad sin condición*. Frente a la colonización hegemónica del mercado y la empresa del campo educativo resulta plausible que el narrador quiera adelantar su reflexión existencial y académica en torno a la política y la literatura, y ojalá la comunidad académica encuentre vías más adecuadas para cumplir sus propósitos. En tal sentido, el relator refiere las relaciones interpersonales dentro de la Universidad de la siguiente manera:

“La polarización en las elecciones del Consejo Superior y rector ha llevado a que se creen bandos, a atomizar la Universidad. Digamos que las atomizaciones más efectivas y eficientes son las de las facultades que han liderado la Universidad, pero las atomizaciones de las otras facultades son contraproducentes para ellas mismas. Primero, porque nunca van a poder llegar a liderar la Universidad; segundo, porque se está pasando por encima de los seres humanos. A nadie le gusta que lo traten mal, pero se percibe cierto *matoneo*, y esa polarización es compleja. En cuanto a las relaciones, uno no tiene que ser amigo de los colegas, pero se crean climas de hostilidad. Es una ley de la física que toda acción genera una reacción, y por la vía de las reacciones se caen procesos y proyectos, cosa que

necesariamente no tendría que haber sido así. La Universidad debe ser compacta, hay luchas que deben convocar como, por ejemplo, que siga siendo pública, que la matrícula no sea tan costosa, pero no debe ser escenario de luchas o intereses personales, sino continuar siendo una institución democrática donde se pueda pensar diferente y no por eso satanizar a las personas, ponérsele un inri de villano. La acreditación no da la excelencia académica, es un requisito formal frente al Ministerio, lo que da la excelencia académica es la conformación de comunidades académicas, y a eso hay que invertirle, pero si hay polarización y un clima organizacional enrarecido, es muy difícil” (R, 192-211).

Una primera dificultad está dada por los procesos de polarización y fragmentación, por no decir de ruptura, de quienes integran las comunidades académicas, debido a la elección de los miembros del Consejo Superior y del rector, donde intervienen los poderes políticos (regionales, gobernaciones y alcaldías), no siempre con intereses sacrosantos. En otras palabras, quienes ven en la universidad pública un fortín para satisfacer sus apetitos burocráticos. Debido a dicha polarización se presentan malos tratos dentro de la comunidad universitaria, espacio donde, además, de por sí, se dan pujas por las relaciones poder-saber con serias implicaciones en el ámbito presupuestal. Para Hugo, lo ideal sería la conformación de verdaderas comunidades académicas de cooperación que no solo permitieran acceder a procesos de acreditación, sino a verdaderos procesos de calidad académica que no se logran en ambientes hostiles y enrarecidos. Con todo, hay que subrayar que el proceso de acreditación, tanto de programas como institucional, es una política ambivalente del Estado frente a la universidad pública, porque si, por una, parte valora los esfuerzos de organización e investigación, por otra, reduce los recursos necesarios para tales fines.

Este es uno de los grandes retos de la universidad hoy. En este orden de ideas, a la hora de analizar las condiciones que debería tener un docente universitario, refiere:

“Si uno revisa la acción de los grandes maestros, lo primero que ve es pasión por lo que hacen. No son mercachifles del conocimiento ofreciendo cosas que no conocen, que no saben, sino que hablan con la seguridad y convicción que les da el conocimiento, suficiencia teórica, con el plus de un buen ser humano que sabe comunicar al otro. Un buen docente tendría que tener claro todo el aparataje de lo pedagógico y de lo didáctico, debería ser un buen ser humano, porque lo disciplinar uno lo aprende, pero, ¿quién lo hace a uno amable, empático, responsable, puntual? Lo que más debemos trabajar es el reconocimiento de las otredades y la apertura de mente. Por ejemplo, me parece que un buen maestro debería pasar por unas clases de teatro, tener una gestualidad que permita enganchar a los otros. Lo otro que pienso está en esa línea de generar la duda, la sospecha sobre los aparatos teóricos, que no se dé todo por hecho, sino que se esté en revisión constante; un poco como la teoría falsacionista de Popper” (R, 221-233).

Frente a las condiciones que debe tener un buen maestro, Hugo resalta la de ser *gente*, la de ser humano sin desconocer la importancia de poseer el conocimiento amplio y claro, que inclusive procura comunicar a sus estudiantes hasta con habilidades histriónicas. Resalta la importancia de reconocer y reconocerse en el otro, en el estudiante. Por tanto, la otredad es un tema central en procura de llegar no solo a mejores aprendizajes, sino a procesos de formación, lo que incluye que el docente se mueva en la línea de la duda, de la interrogación permanente frente a las concepciones o explicaciones teóricas que pretenden erigirse como verdades absolutas. Esto resulta fundamental,



pues en buena medida tiene que ver con la función individual y social de la docencia, o sea, con el papel ideológico de la docencia y del maestro que ya mencionaba Hugo renglones atrás. Al momento de hablar del estudiante universitario, Hugo señala:

“A mí me parece que están muy entretenidos. Los *smartphones*, el cine, la internet, la música..., esos entretenimientos no permiten unas reflexiones profundas. Uno casi siempre tiene tres tipos de estudiantes en un aula, que podría comparar con una carrera de ciclismo donde unos pocos aventajados van en la punta, presionando, para que los otros avancen. Luego viene el lote, y al final los rezagados, y esos rezagados no siempre lo son por problemas de aprendizaje. En ocasiones hay pereza, hay cosas contradictorias, gran necesidad de cumplir un proyecto profesional sin que eso garantice una vida laboral, sino que ya está estandarizado que como mínimo es indispensable un pregrado, así como para nosotros era necesario como mínimo un bachillerato. No veo una masa crítica. Son diferentes matices. Veo a unos haciéndose a pulso con toda la adversidad a cuestas, y a otros que tienen el objetivo claro, pero son muy pocos. ¿Qué me gustaría ver? Por ejemplo, redes de aprendizaje que, en lugar del *Facebook*, sirvan para hacer conocimiento; gente más autónoma, sin tanto temor, porque hay muchos temores infundados. Me gustaría ver gente más libre, más creativa, más propositiva. Esa es la visión” (R, 252-265).

Nuestro narrador, mediante la metáfora del ciclismo, muy similar a la de la distribución normal en estadística, indica su percepción sobre los estudiantes de hoy y coincide con el profesor investigador y estratégico en que los que se interesan por el estudio, por la academia, son unos pocos. En este caso son los que van adelante jalonando a los otros. Un gran grupo o lote, en donde

está la mayoría, va a su ritmo, y en él se encuentran quienes hacen un gran esfuerzo; otros que simplemente se sostienen porque hay que obtener un título; y los rezagados, donde se suele ubicar a quienes tienen patologías de aprendizaje, o a los perezosos. Frente a este tipo de explicaciones surgen los siguientes interrogantes: ¿es la teoría estadística de la distribución normal el único modelo válido para explicar la distribución de una sociedad o grupo?, ¿les compete a los profesores trabajar con los alumnos dispuestos e interesados, mal llamados *pilos*, o deben procurar que la mayoría, si no todos, prosigan su formación?, ¿por qué hace tres décadas no todos los niños recibían educación básica y hoy todos los Estados se ufanan del cubrimiento universal?

En el mismo sentido, Hugo refiere cómo los jóvenes se encuentran aturridos por una revolución tecnológica que les hace cada vez más dependientes en su cotidianidad. Y en relación con la forma de relacionarse con las máquinas, advierte el relator, que a causa del mal uso de las tecnologías de la información y la comunicación se ha perdido en la juventud el sentido crítico y propositivo, lo que ha incrementado la desorientación y el miedo en la población juvenil. De igual manera expresa su punto de vista sobre el sistema educativo colombiano:

“A mí me parece paradójico. Si bien hay necesidad de organización, de estandarizar procesos, lo técnico no puede imponerse o determinar la producción de conocimiento. En el caso de Colciencias, la gente que se dedica a administrar la plataforma y encuentra los trucos de cómo relacionar los CvLAC con los productos y con la extensión social, logra subir la categoría de los grupos solo por un manejo técnico de plataforma. Hay gente a la que le pagan por hacer CvLAC. Eso es un asunto operativo que no puede estar por encima de la producción de conocimiento del investigador. Pero el investigador que está cavilando las

teorías no se va a venir a hacer eso. Muchos investigadores de primer orden se quedan por fuera porque les parece infuicioso ese asunto de la plataforma, mientras muchos otros que no son tan buenos investigadores, pero que hacen la tarea operativa, terminan siendo reconocidos como los grandes investigadores cuando no lo son. Hay mucha burocracia. Lo tecnológico produce la paradoja del investigador real y el ficticio. El sistema, como tal, me parece que es obsoleto, sigue formando para un tipo de sociedad en la que ya no vivimos, sigue formando para la sociedad industrial y nosotros estamos en la sociedad de la información” (R, 252-265).

El narrador subraya metafóricamente la existencia del “investigador real y el ficticio” en el interior de las universidades, generada por la categorización de Colciencias. Llama la atención sobre el hecho de que estamos formando personas para un tipo de sociedad diferente a la que vivimos hoy, donde hay un predominio de la racionalidad técnica sobre las humanidades y las ciencias sociales. Este aspecto implica una revisión profunda de las visiones de mundo existentes, la posibilidad de vivir armónicamente entre ellas o la necesidad de construir nuevas formas de vivir y convivir. Aquí cobra fuerza una pregunta: ¿asistimos a un cambio de civilización o se está agudizando la crisis del modelo capitalista?

### **3.1.3. Vanesa: “La profesora apasionada”**

Mujer de 39 años de edad, de estado civil separada, y a quien el tiempo y las experiencias productivas de vida le permiten disfrutar de su pequeña hija, de su familia primigenia, de sus amigos y de la docencia, con la que se encontró por casualidad y le apasiona. Considera que la

felicidad es una responsabilidad personal. Hoy, pese a la conminación de su profesora en secundaria a no dedicarse a los idiomas por considerarla pésima, es el área en la que se desempeña en forma destacada. Dice hacer únicamente lo que le gusta y lo que le trae satisfacción; disfruta de su estabilidad como docente de planta y aspira a iniciar pronto su doctorado. Le agradan las salidas y juegos con la familia, la lectura y la música, entre otras actividades. El diálogo se inicia de la siguiente forma:

“Provengo de una familia numerosa. Somos siete en casa, cuatro mujeres y tres hombres. Venimos de un pueblo pequeño, una familia muy humilde donde la mujer no trabajaba, se dedicaba a sus hijos. Mi mamá siempre estuvo con nosotros, mi papa trabajó como empleado estatal y se encargaba de la parte económica, los regañones, la autoridad; y mi mamá de la parte amorosa. Todos somos personas con muchos valores. Nací hace 39 años, soy la menor de siete hermanos. Una infancia muy bonita, donde se acostumbraba corregir a los hijos con una correa, pero yo escapé a esa corrección familiar porque tenía el amor de todos” (R, 7-13).

Nótese como Vanesa, al contrario de los dos profesores precedentes, no comienza su relato indicando el nivel socioeconómico al que pertenece (estrato social medio). Manifiesta, por el contrario, que proviene de un hogar numeroso y humilde, en el que se destacan los roles masculino y femenino propios de una familia tradicional, con muchos valores. Se siente protegida, además de sus padres, por seis hermanos que le prodigan afecto y reconocimiento. Sobre sus primeros años de escuela evoca lo siguiente:

“Era un colegio muy estricto, y desde niña ya tenía una mente un poco libre. Pensaba que uno podía crear otras perspectivas de vida, otra visión de mundo, y en el colegio le enseñaban a uno hasta cómo vestirse, hablar o sentarse. No entendía el porqué de esas restricciones. Me gustaba encontrarle explicación a las cosas, pero esas no tenían ninguna, simplemente eran normas del plantel. Mi madre no accedió al cambio de colegio, por eso terminé allí, en el colegio de las monjas, donde tuve mis primeras experiencias negativas con respecto a lo que hoy en día hago como profesora de idiomas. Una profesora me preguntó qué iba a estudiar cuando terminara el colegio, y le respondí que no sabía. Eso fue en noveno, y me dijo: ‘Está a tiempo de pensarlo. Recuerde que no va a estudiar idiomas porque usted es muy mala para esto’, lo que me marcó mucho, y siempre busqué cosas que fueran diferentes a los idiomas, porque la profesora me decía que no tenía facilidad, que no tenía oído, que no era capaz de pronunciar y eso hacía que cada vez los idiomas fueran un reto para mí. El inglés y el francés fueron dos pesadillas en el colegio” (R, 18-29).

Sus padres siempre quisieron que sus hijos estudiaran en colegios confesionales, de modo que Vanesa chocó desde muy pequeña con las restricciones propias de una moral católica impuesta, y desde allí se inició su postura crítica frente a este tipo de situaciones. No obstante, con ello también debió adoptar actitudes de resistencia frente a la advertencia de su profesora, quien le resaltó que no debe estudiar idiomas debido a su incompetencia en esa área, lo que no fue obstáculo para que la “profesora apasionada” sea hoy una mujer crítica, independiente y destacada como profesora de idiomas. Al terminar su bachillerato, y ante la imposibilidad de entrar a la universidad por no haber presentado las pruebas de Estado por enfermedad, ingresa al SENA para realizar estudios de auxiliar contable. En forma circunstancial y por azar accede al cargo de secretaria de un instituto

de idiomas, trabajo en el que encuentra el apoyo incondicional de muchas personas que le van encaminando hacia lo que es hoy en día. Este momento de su vida lo refiere así:

“Me dio mucha risa emplearme allí porque pensé: es curioso entrar a este lugar donde enseñan idiomas. Menos mal que voy para un puesto de secretaria, porque recordaba a esa profesora que me marcó y me dijo que no era buena. Mi temor, por supuesto, era que me fueran a preguntar algo en inglés. Hicieron un examen escrito y después una entrevista en la que por azares de la vida y algunas mentirillas finalmente quedé seleccionada; iba a hacer una tarea y resulté con trabajo. Me vinculé al Instituto donde aprendí muchísimo, encontré personas extraordinarias que me fueron encaminando en lo que hoy en día es mi vida. Entre el hecho de haber sido mi primer trabajo en el Instituto y que ahora sea profesora de idiomas hay una gran relación” (R, 40-48).

A sus 19 años Vanesa se vincula con el Estado como funcionaria del Intra mediante concurso público de méritos. Un año después renuncia para contraer matrimonio con una persona que había conocido en el instituto de idiomas, como lo narra ella.

“Decido casarme, renunciar al puesto e irme a vivir a Inglaterra; no paré de estudiar. Siempre me causaba risa el destino, como que tenía ciertas cosas para mí porque tenía en mi mente que iba a casarme con un inglés y no iba a poder hablar su idioma porque una persona me dijo que no podría, que estaba negada para los idiomas, que tendría que buscar otra opción, y de hecho ella me dijo que me iba a hacer un favor, que me iba a regalar la materia porque si no, nunca me iba a poder graduar, ya que era demasiado mala para los idiomas.

Me fui a Inglaterra, y uno de los objetivos para mí fue aprender el idioma. Encontré una gran dificultad porque ellos lo enseñaban utilizando un vocabulario que no entendía; por ejemplo, lo tradicional. Enseñaban todo a través de la gramática, sentí que tenía que aprender español y fue frustrante para mí tener que llegar a la casa y entender mi lengua para poder recibir el discurso de ese profesor. Fue difícil, pero eso hizo que fuera cada vez más exigente, que mejorara mucho mi nivel de español y adquiriera esa lengua inglesa que era compleja. Me dediqué mucho al estudio, y eso me hizo alcanzar unos excelentes resultados” (R, 58-70).

Para la narradora, hay decisiones, como en este caso el matrimonio, que sin saberlo, contribuyen a acercarla a su perfil profesional. Casarse e irse a vivir a un país donde hablan otra lengua implica muchos aprendizajes, entre ellos el de otro idioma. Aquí se observa cómo para Vanesa lo que era una limitación se va consolidando como un reto por superar. El que las cosas sean difíciles exige ser cada vez más exigente. Dedicarse y perseverar son dos aspectos que, con el tiempo, contribuyen a obtener “excelentes resultados”. Allí la pareja concibe a su hija, con quien posteriormente regresa a Colombia, y en donde Vanesa inicia su desempeño docente. Así cuenta ese trayecto de su vida:

“Estando en Colombia paso al instituto por unos libros y a saludar. Siempre ha sido un lugar lindo para mí, y me dicen que hay un puesto de profesora, y que yo acabo de llegar de un país de habla inglesa y tengo buen nivel. Acepto y me enfrento a esto. Genial, porque enseñar idiomas es mi pasión. Encuentro dificultades cuando los estudiantes empiezan a pasar por el mismo proceso que yo pasé, entonces trataba de buscar estrategias para no nombrar esas cosas que ellos no entendían y ponerlas de una manera muy gráfica. Empecé a apasionarme por la enseñanza, pero me faltaban muchas herramientas. Por mi mente jamás pasó llegar a

ser profesora, eso fue casi accidental porque la vida como que me fue llevando a ese rumbo porque yo estaba encaminada realmente a los estudios de contabilidad. Estando en el instituto, trabajando, sentía la necesidad de adquirir herramientas metodológicas que me llevaran a ser más efectiva en la enseñanza del inglés, entonces tomé la decisión de entrar a la universidad para hacer la licenciatura. Mi objetivo era adquirir esas herramientas y en un futuro ser profesora también de idiomas” (R, 79-90).

En esta narración son evidentes las vueltas que da la vida. A diferencia de los dos narradores iniciales, en este caso no se tienen claras o no se reconocen las habilidades y destrezas desde los primeros años de vida, ni se anticipa el futuro vocacional de una persona, aspecto poco tratado y discutido en los procesos e instituciones educativas. Quizá, en algunos casos se llegue a ciertas profesiones por accidente o por azares de la existencia, pero se pueden mejorar los procesos si se contribuye a que los jóvenes encuentren esos caminos. A la narradora le apasiona la docencia y por ello decide realizar estudios superiores que le permitan mejorar su desempeño en el aula y adquirir el título de profesora, por parte de una institución de reconocida idoneidad en la enseñanza de tal disciplina. Sobre su desempeño docente relata lo siguiente:

“Termino la universidad; me presento a una convocatoria para ocasional y obtengo muy buenos resultados. Comienzo en el primer semestre de 2009 como profesora ocasional de tiempo completo, y renuncio a los demás espacios que tenía, como el instituto y la otra universidad, ya que no me quedaba tiempo para trabajar en las tres instituciones. He iniciado el proceso de enseñar desde una perspectiva socio-afectiva. Tengo que ser muy consciente del contexto en el que enseño. Puedo enseñar en un primero y tener un Inglés I diurno y un



Inglés I nocturno, y no llevo las mismas clases porque no pienso que el idioma sea algo que tenga que enseñar desde mi perspectiva, sino que tiene que ser una dinámica entre lo que yo pienso y siento con lo que siente y piensa el otro. Para poder lograr eso me he inclinado mucho por los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples. Estas dos teorías me permiten entender que la enseñanza del aprendizaje es una dinámica donde el estudiante tiene un rol activo y es negociador. Me agrada eso del currículo negociado, porque cuando llevo un programa al aula no es un algo cerrado, es un programa en construcción que me ha funcionado mucho. Pienso, que dependiendo de la manera como muestro el lenguaje, hago que el otro se enamore de él o lo rechace. El inglés es un idioma complejo para los estudiantes, que puede ser algo cansón y algo que hay que dejar de lado” (R, 116-130).

Generalmente, la carrera docente universitaria se inicia orientando horas cátedra, se continúa como docente ocasional de medio tiempo o de tiempo completo, cargos a los que se accede por convocatoria pública de méritos. En virtud es esto, Vanesa, además de indicar cómo inicia su carrera docente universitaria, señala la importancia de tener en cuenta al otro en el proceso educativo, porque la alteridad es central (en este proceso) puesto que el conocimiento del contexto del estudiante resalta el aspecto comunicativo en los procesos de enseñanza- aprendizaje, y el carácter consensuado y democrático de los mismos. La centralidad del lenguaje, sus usos y la forma como se le presente al estudiante, son considerados vitales por parte de la narradora, sobre todo en el área de los idiomas. Nótese el ánimo de la “profesora apasionada” por generar interés en el estudiante, por motivarlo hacia el aprendizaje de los idiomas, en contraste con aquellos docentes que siguen adelante solo con los interesados. Otro elemento que destaca la relatora es su modelo de trabajo socio-afectivo, los estilos de aprendizaje y la teoría de las inteligencias

múltiples, que la acercan a modelos educativos centrados en el constructivismo psicológico, aspecto no muy claro en otros relatos pero que aquí adquiere toda su dimensión, pues en los últimos años se le pide a los docentes de los diferentes niveles educativos que argumenten desde qué modelo pedagógico desarrollan su ejercicio. Inclusive el Ministerio de Educación pide a las diferentes instituciones educativas que asuman en sus proyectos un modelo pedagógico definido. Su gran disposición pedagógica, su compromiso con la docencia la expresa después de haber terminado su maestría, así:

“Me gradué el año antepasado. Obtuve los dos diplomas y me han ayudado a mejorar en varios aspectos, porque no quiero que lo aprendido haga parte de unos requisitos institucionales. Quiero crecer como profesional, quiero que la plata que invierto en educación se vea en el aula, porque a veces uno ve que los estudios quedan en un diploma o en la memoria, pero no impactan la práctica educativa. He tratado de ser esa profesora guía, que investiga, que ayuda al otro, que jamás puede decirle a un estudiante: ‘Sálgase de clase, usted no sabe, usted no es para esto’. Ese es mi compromiso. Los niveles de educación en Colombia suelen ser muy bajos debido a la falta de compromiso, a la ausencia de interés por mejorar los procesos por parte de los profesores. Lo veo en inglés, en mis estudiantes. Les digo a mis estudiantes de práctica docente que levanten la mano los que quieren ser profesores, y de un grupo de veinte la levantan cinco. Se llena uno de terror porque dice: ¿Usted se tiene que enfrentar a un grupo de estudiantes y no quiere ser profesor?, ¿no es que quería aprender francés? Entonces, terminan ahí casi por accidente, casi, porque no hay una inducción para que los chicos que terminan en los colegios definan qué es lo que quieren

hacer, cuáles son sus sueños, y terminan viviendo sueños del otro, sueños prestados” (R, 150-164).

El llamado de la profesora es para que los estudios de postgrado realizados por los docentes impacten la práctica pedagógica, la cotidianidad del aula, y no se queden en estímulos de escalafón docente y/o ascenso laboral, y, agregaría Hugo, nuestro narrador anterior, que sean profundamente vivenciales, que contribuyan a dilucidar las inquietudes existenciales del maestro. Es evidente su disposición a apoyar y colaborar con el estudiante, evitando desanimarlo frente a sus procesos de aprendizaje. La narradora asocia los bajos niveles educativos alcanzados por Colombia en pruebas internacionales la falta de compromiso de algunos docentes. Pero también, preocupa la falta de claridad sobre el perfil profesional y ocupacional de los estudiantes que ingresan a las facultades de educación. Sin embargo, como se advierte en los siguientes renglones, ella todavía considera que el Estado deja el aspecto vocacional al azar de la vida:

“Colombia es un país donde uno no sabe para qué es bueno, porque no lo potencian desde el colegio. Hay miedo a enfrentarse a ese mundo que lo espera a uno porque no sabemos cuál es el camino trazado, el que nos apasiona. Cuando uno no sabe para dónde va, se pierde. A veces llega por azar o mediante un sueño prestado. Hay algunos que de niños ya perfilan un interés, algunas actitudes hacia algo; y otros, como en el caso mío, a quienes les llega una luz: mi luz fue el instituto. Le estamos dejando al destino cosas muy importantes. Hay personas que optaron por ser maestros porque no hubo otra alternativa, y lo hago, así no me guste. Son profesores desesperados por la pensión, hacen su trabajo de una manera muy ejecutiva porque no lo viven y se convierten en personas frustradas que no ven posibilidades,

solo problemas. Los muchachos están ingresando a la universidad porque los padres les dicen que tienen que estudiar. ‘¿Por qué?’: ‘porque nosotros no estudiamos, y mire lo jodidos que estamos. Hay que estudiar para ser alguien en la vida’. La gente termina haciendo las cosas que la sociedad le impone sin tener un rumbo trazado, pero es culpa del sistema. Esos muchachos no tienen ni idea de lo que quieren y recibimos estudiantes *primíparos* que entran diciendo que quieren aprender idiomas. Entonces, que entren a un instituto, porque esto es para ser profesor” (R, 220-233).

Así puntualiza la narradora un tema de suma importancia para un país, para su juventud y para las instituciones educativas: la orientación vocacional de los jóvenes. Llama la atención sobre la vocacionalidad de los estudiantes de las facultades de Educación que, en el mejor de los casos, ingresan a una disciplina por interés cuando no es solo por la obtención de un título universitario, situación que contribuye a que el desempeño docente se de en ambientes hostiles que generan frustración y desengaño, ambientes laborales en los que no hay gusto, interés o pasión. Se habla en estos casos del maestro frustrado que solo espera la hora de su pensión o de su mesada para la subsistencia. ¿Hay en las facultades de Educación un problema de vocacionalidad, de identidad docente? Teniendo en cuenta esto ¿qué están haciendo los directivos académicos?

En el siguiente apartado la narradora complementa su visión del desempeño profesional, ahora como profesora de planta que aspira a realizar su doctorado en un futuro no lejano.

“Hace año y medio participé en el concurso para profesora de planta, y gané. Ahora tengo más estabilidad laboral, no ha cambiado para nada mi trabajo, lo sigo haciendo igual, accedí

a ciertos beneficios que da ser profesor de planta, gran estabilidad, alegría de saber que este proyecto de vida está respaldado por una institución, porque es a veces estresante pensar el día a día. Sigo haciendo actividades de acreditación e investigación sobre cómo se aprende y cómo se enseña; terminé un proyecto que tiene que ver con procesos metacognitivos, con estudiantes de segundo y quinto, y que tenía relación con esos patrones de desarrollo bilingüe que ellos están desarrollando en el colegio. Buscaba entender cómo están aprendiendo esos niños el inglés, y si eso está influyendo en la manera como ellos piensan en todos los procesos de la metacognición” (R, 187-195).

Por lo que parece, es evidente la tranquilidad que ofrece el hecho de ser docente de planta frente a la inestabilidad de ser docente ocasional o catedrático; pero, como lo precisa la narradora, el trabajo es igual. Ella continúa con los procesos de investigación y acreditación, elementos propios del día a día del profesor novato. Paradójicamente, hoy en la Universidad se les da mayor importancia a los procesos de acreditación e investigación que a la docencia directa, pues son estos procesos los que le aseguran su pervivencia como unidades académicas en las decanaturas y en el campus universitario. Así que, a la hora de realizar las agendas docentes, es decir, de asignar la labor semestral, se procura adjudicarles cada vez más horas de docencia directa. Esto es lo que expresa esta paradoja en el desempeño docente universitario actualmente. En ese mismo desempeño, otro aspecto importante lo constituyen las relaciones interpersonales, sobre las cuales Vanesa apunta:

“Las relaciones con los compañeros son excelentes, el ambiente es agradable, de colegaje; sin embargo, las relaciones entre profesores son muy competitivas. Lo ideal sería que los

profesores construyeran una comunidad académica colaboradora, de aprendizaje mutuo, de compañerismo; una relación de creación de conocimiento, eso no lo veo. ¿Cómo crecer juntos si todos estamos esperando competir en un puesto? Entonces hay cierta competitividad, cada quien quiere ser muy bueno” (R, 235-240).

Es importante destacar cómo en medio de un ambiente altamente competitivo, es posible sostener relaciones respetuosas, pero no de colaboración. En esto coincide la relatora con el profesor Hugo, quien ya se refería a la dificultad de constituir comunidades académicas en ambientes hostiles, enrarecidos. Esta circunstancia también resulta paradójica. ¿Existen comunidades académicas en ambientes altamente competitivos? Tal vez, la respuesta a este interrogante sea positiva.

#### **3.1.4. Sara: “la profesora juiciosa y cuchilla”**

Adscrita a la Facultad de Ciencias Básicas hace nueve años, con una edad de 46 años, de estado civil soltera, pausada, calmada, con un tono bajo en su hablar, Sara es una profesora muy organizada, juiciosa y dedicada a su trabajo, condiciones que le han permitido alcanzar sus metas. Convencida de que cada día trae su afán, dice que lo del posdoctorado ya vendrá. Acostumbrada a vivir sola, indica que aprendió a dedicarse tiempo a sí misma, y el restante lo reparte entre los amigos, la lectura y el deporte. Disfruta de lo que hace, ser profesora de Ciencias básicas, y sus actividades centrales son de docencia, investigación y acreditación. Así da comienzo a su relato:

“Soy la sexta hija entre diez hermanos. Me gustó la academia porque mi papá nos recalcó que lo importante era estudiar. Él nunca estudió y mi mamá tampoco, pero decía: ‘Lo que yo les voy a dejar es el estudio’, y así no tuviéramos plata para comer, él sacaba para que estudiáramos. Todos tuvimos la misma oportunidad de salir adelante, y fue él quien me impulsó a estudiar. Terminé la primaria, el bachillerato y entré a la universidad a estudiar ingeniería química. Fue un tiempo difícil, a mi papá no le gustaba esa carrera porque decía que iba a estar en un laboratorio, él deseaba un licenciado en la familia y no quería esa carrera. Pero yo, sin embargo, empecé a hacerla, y cuando le dio a uno de mis hermanos por venir a estudiar acá, ¿a quién cree que mandaron de chaperona? A mí, porque era la más seria de la familia, la más juiciosa” (R, 7-15).

Sara proviene de una familia humilde que da gran valor al estudio como mecanismo de ascenso social. Su padre es quien la orienta y la anima a adelantar estudios y quien, finalmente, la envía a estudiar a otra ciudad con su hermano, por ser la más responsable y centrada de su familia. Dice que, igual que ella, todos sus hermanos tuvieron la misma oportunidad de salir adelante. Sobre sus estudios primarios, recuerda:

“En la primaria fue difícil porque competía con mis primas que vivían al lado. Siempre nos comparaban y yo le he dicho a mis hermanas que lo más odioso es que los papás comparen a sus hijos con otros. Mis primas eran muy juiciosas, les gustaba el oficio de la casa, y yo detestaba ese oficio, pero me gustaba estudiar; ahí nos comparaban. Cuando estaba en segundo de primaria me pasaron a cuarto, no hice tercero. Me ascendieron a cuarto de primaria, y cuando llegué a quinto decía que me hizo falta algo de tercero, pero uno de

muchacho sigue adelante. Hasta primero de bachillerato tuve medalla, de ahí en adelante me desjuicié porque no me interesaban más las notas sino aprender. Ya lo que quería era aprender cosas diferentes y no les ponía mucho cuidado a las asignaturas. De los profesores buenos aprendí algo de álgebra, me fascinaba álgebra hasta que llegué a la universidad. En esa época me gustó mucho el profesor de química porque le entendía todo lo que decía. Nunca necesitaba llegar a la casa a estudiar biología, química o algebra, pero el resto de materias sí. Lo que hacía que entendiera bien era la metodología o la forma de hablar tan calmada, eran personas que no gritaban, profesores calmados que daban su clase con una voz pausada, muy tranquila, no tenían que gritarle a nadie para tener su atención. Cuando mis hermanas mayores se fueron a estudiar a Cali y salieron en embarazo antes de terminar la carrera, cuando truncan la vida por ponerse de locas, yo dije: ‘Primero el estudio y después todo lo que sea’. De las mayores solo una terminó los estudios, y de las menores dos terminaron la carrera; los hombres no” (R, 45-61).

Una forma diferente de competencia surge en las narraciones sobre la identidad docente, esta vez entre parientes. De nuevo es la docente “juiciosa y cuchilla” a la que gusta el estudio; entiende perfectamente las asignaturas del área de ciencias básicas, obtiene reconocimientos, es promovida a cursos superiores, se identifica con aquellos profesores que hablan, como ella, de forma calmada, pausada y suave, que no gritan para hacerse entender. Señala cómo ninguno de sus hermanos terminó una carrera, en contraste con algunas de sus hermanas, que sí lo hicieron. De su tránsito por la universidad narra:



“Aquí empezamos a estudiar Biología; en tercer semestre mi hermano se devolvió, no quiso seguir, y yo quedé sola estudiando. En séptimo semestre me presenté para monitora, y podría decirse que ahí empezó mi carrera docente en la universidad: fui monitora en dos lugares. Ya con el trabajo de grado me vinculé al grupo de investigación dirigido por el único doctor que tenía el grupo en ese momento; todo empezó ahí. Terminé la carrera, fui a trabajar a un colegio como coordinadora, y me llamó el director del grupo, quien me dijo que no pagaban mucho pero que si quería venir lo hiciera. Mi papá de una vez dijo que sí, que me viniera para acá. Empecé a trabajar en el grupo, inicié con cátedras en la licenciatura, hasta que se presentó la oportunidad de hacer la especialización. Pasé a otro grupo de investigación de la misma facultad con otro director, muy reconocido, y he estado vinculada a ese grupo desde entonces hasta hoy. Me cambié de grupo por problemas con las directivas (tuvimos problemas personales, no laborales)” (R, 16-26).

Generalmente los mejores estudiantes son cooptados por la misma academia en su calidad de monitores o como jóvenes investigadores dentro de los grupos de investigación; ahí, como lo indica Sara, se da el comienzo de una carrera docente, ya que es llamada por un director de grupo de investigación a continuar sus labores, las que complementa con cátedras, y que le permiten iniciar su formación postgraduada, periodo en el que cambia de grupo por dificultades personales con su director. Así evoca el tiempo en que accedió a docente de planta:

“Después de casi doce años de experiencia, de estar aquí en la Universidad, accedo a docente de planta. Los nombramientos en el programa se proyectan de acuerdo con las necesidades de las áreas curriculares. Fuimos varios los profesores que pasamos de

catedráticos a ocasionales. Se abrieron convocatorias para tal o cual asignatura entre los profesores vinculados, una o dos antes de que le correspondiera al área de mi competencia. Empezamos a trabajar con los procesos de acreditación del programa; ahí se definieron varias áreas para nombramiento, y la que seguía era la mía. Esa malla que tenemos en acreditación para nombramiento de docente en el programa se ha venido respetando” (R, 27-369).

Para acceder a la condición de docente de planta es necesario hacer fila, en este caso durante doce años. En este programa, en particular, las convocatorias a concurso de planta se hacen considerando las necesidades de recurso humano según las áreas curriculares que se relacionan directamente con los procesos de acreditación, pues algunos ítems de acreditación tienen que ver con la existencia o no de cierto número de profesores de dedicación exclusiva en determinadas áreas del programa. Vale la pena señalar que, igual que en el caso de la “profesora apasionada”, Sara destaca que se continúa trabajando en los procesos de acreditación del programa, situación que connota cómo, en la mayoría de los programas, las tareas o actividades de acreditación ocupan un lugar importante para los docentes que allí laboran. Otro aspecto central del trabajo lo constituye la cooptación de estudiantes “aventajados” interesados en hacer parte de los grupos de investigación para realizar la producción académica necesaria con miras a obtener algún reconocimiento. Sara expresa así un asunto que se hace transversal al desempeño de los docentes noveles, es decir, de uno a quince años de experiencia:

“Hay que coger al estudiante que quiere hacerlo, y a él enseñarle a leer los artículos científicos. En clase yo solo utilizaba uno o dos artículos, pero era mejor con aquellos que

ya uno tiene cooptados, que van a seguir con uno para hacer su trabajo de grado. De esa forma he seguido hasta ahora, presentando proyectos a las convocatorias internas y a Colciencias” (R, 81-85).

En cuanto a los objetivos que espera alcanzar con los estudiantes que asisten a sus clases, Sara afirma:

“Mi objetivo con los estudiantes es que entiendan, que se les quite el miedo, eliminar esa barrera mental que tienen. Les digo en la clase: Estamos para aprender, ¿qué quieren saber?, ¿cómo vamos a orientar la clase? Ahora hay concertación con ellos de cómo hacer las evaluaciones y cómo dar las clases, de esa forma utilizo todos los medios a mi alcance para que puedan entender. Gracias a Dios ha aumentado ese porcentaje de los que quieren aprender. Lo más difícil ha sido romper la barrera de que esto es muy duro y que hay que pasarlo como sea. Dificultades con mis estudiantes no he tenido; siempre tengo fama de ser *cuchilla*, y yo digo que no lo soy; pero, si el estudiante lo dice, es así. Me llevo bien con todos mis exalumnos, llego a mi clase conversamos, hacemos talleres..., todo, y siempre el miedo es a no pasar la materia, cuando en realidad más del setenta por ciento pasa la asignatura. Lo de *cuchilla* es porque uno va a lo que va, y si el estudiante hizo un trabajo bien, se le califica bien, y si lo hizo mal, se le califica mal; no hay término medio. Yo digo: sacó 1, 3 o 5, no más; como yo soy tan intransigente en eso, ellos dicen que soy *cuchilla*” (R, 109-120).

El tema de la evaluación del aprendizaje resulta central, y por sí mismo ofrece material para un trabajo de tesis a futuro. En el caso que nos ocupa, nótese cómo la profesora que tiene buenas relaciones con sus estudiantes, que concierta con ellos los planes de trabajo, la forma de evaluar y las estrategias didácticas, es calificada de *cuchilla*, calificativo que termina aceptando porque se considera rigurosa en su forma de evaluar. En consecuencia, dedica gran parte de su esfuerzo a disipar los prejuicios sobre la dificultad de aprobar la asignatura. Como contraste, aparece el maestro chévere, relajado, con quien, como en el juego de la pirinola, “todos pasan”. Que todo proceso de evaluación es una valoración subjetiva, y que la evaluación del aprendizaje debe centrarse en las competencias que desarrolla el estudiante y no en los contenidos, son temas sobre los que existen diferentes estudios que no siempre arrojan adecuadas conclusiones. Lo que sí es afirmado por distintos autores desde diversas disciplinas es que la escuela en todos sus niveles es una institución de “encierro, normalizadora” (Foucault), “socializadora” (Durkheim), y hoy “certificadora” o “descalificadora” de sujetos. Sobre la forma en que se desarrolla su trabajo día a día, precisa:

“El ambiente institucional en el programa es bueno, pero aquí se ve afectado por la elección del Consejo Superior y rector. A mí solamente me vino a afectar este año. Nos han pisoteado con los proyectos de investigación aprobados, no se hacen pedidos y todo lo del grupo es para el final. Se ve que hay interés en que las cosas vayan lentas con nosotros: el que ganó, ganó; el que perdió, perdió, y dejen las cosas ahí, pero no son capaces y empiezan a atropellar. Trabajamos con las uñas, diciéndoles a los estudiantes: no se desesperen, no debemos pelear, eso sería desgastarnos, y para mí lo importante es que si el estudiante entra a un grupo es porque le gusta investigar. Buscamos alternativas, tratamos de hacer algo con

lo que se tiene y no dejar que lo bloqueen a uno, y si lo bloquean, otras cosas vendrán. Hay que decir en el informe que no se compró esto o lo otro; así de sencillo” (R, 140-148).

Como bien lo señalaba el “profesor lector y escritor”, la fragmentación y polarización causadas antes, durante y después de un proceso de elección de Consejo Superior y rector, por no hablar de decanos y directores de programa, genera situaciones que afectan personas y desarrollos vinculados a la academia, aparecen y desaparecen programas y proyectos de trascendencia social de acuerdo con los intereses de los directivos de turno, y se apoyan o agilizan trámites que benefician ciertas áreas del saber o determinados proyectos de investigación, en detrimento de otros. De ahí surgen diferentes formas de resistencia, como es el caso de Sara, que opta por una resistencia pasiva, de no confrontación, pero de igual manera hay plantones, comunicados a la opinión pública que se dan en forma más o menos permanente. Aquí la pregunta es: ¿cómo es posible que se presenten situaciones límite, con hechos de atropello y maltrato, si existen los mecanismos legales y administrativos tendientes a impedirlo? Las posibles respuestas deben considerar que la armonía en la convivencia es una actitud de vida; es más un asunto de formación que la simple observancia de una normatividad, en tanto que la norma siempre es susceptible de interpretaciones o de ser dilatada en el tiempo, por no hablar de otros artilugios. Frente al sistema educativo colombiano la profesora considera:

“La educación en Colombia va hacia atrás. Se ha flexibilizado mucho la enseñanza en secundaria; ese sistema de promoción es de alcahuetería: un estudiante pierde tres asignaturas y por promoción automática le pasan dos y queda con una que puede recuperar.

Son estudiantes que están llegando perezosos a la universidad y no rinden; es un sistema que cada vez falla más” (R, 146-149).

Conviene la profesora en que, en buena medida, la forma como se desenvuelve el nivel medio y secundario de la educación es responsable de la escasa preparación con la que están llegando los estudiantes a los claustros universitarios. Este recurrente argumento de los docentes universitarios permite pensar en dos direcciones: la primera, es la pereza o falta de interés como disposición adquirida por los estudiantes frente a ciertas áreas académicas; y la segunda, corresponde a la valoración de un sistema educativo que se hace más incluyente a la vez o en la medida en que amplía la cobertura, pero disminuye su calidad. Por último, Sara nos pone frente a la habitual creencia, o realidad, acerca de que las facultades de educación y sus integrantes hacen parte del patio trasero de las universidades:

“No veo diferencias sustanciales en la formación entre una facultad de Ciencias Básicas y una de Educación. Si hay diez de licenciatura y diez de biología, de esos veinte hay unos siete buenos, que pueden estar repartidos entre las dos facultades. He visto estudiantes de licenciatura muy buenos, que reciben premios constantemente, e igual en biología, y otros en ambos programas que solo asisten por cumplir. Son los docentes los que alimentan esas diferencias entre facultades. En la licenciatura, porque tiene las materias pedagógicas, que llaman asignaturas costura, se dice que eso no les va a servir para nada a los biólogos. En estos días peleaba con una docente por eso; le decía: ¿usted de dónde viene? Me responde: de la licenciatura. ¿Y entonces por qué ataca la licenciatura, si todo lo que usted es lo aprendió allí, y ahora dice que no puede ver asignaturas en licenciatura por la flexibilidad?

Simplemente usted, mentalmente, le está diciendo a los estudiantes que ellos son menos que usted. Yo estoy muy orgullosa de decirles a los estudiantes que soy Licenciada en Biología de aquí de la Universidad, y todo lo que sé lo aprendí en la Licenciatura” (R: 153-163).

Obsérvese cómo Sara, quien tiene la experiencia de trabajar en ambas facultades: la de Ciencias básicas y la de Educación, se siente orgullosa de su formación de licenciada y no diferencia peyorativamente la preparación del Licenciado en Biología de la del Biólogo, o viceversa. Advierte sobre los prejuicios que tiene la comunidad universitaria frente a las asignaturas pedagógicas como espacios académicos de segundo nivel que poco aportan en la formación, y señala que son cosas que están más en la mente de los profesores que en la realidad, y que son ellos mismos quienes alimentan esos prejuicios en contra de las licenciaturas. Frente a este panorama, bien vale la pena precisar en qué consiste la formación pedagógica de los licenciados, qué pertinencia observa dicha formación, y de dónde surgen y hacia dónde se dirigen tantas prevenciones.

### **3.2. Profesores con más de quince años de desempeño docente (Profesores expertos)**

#### **3.2.1. Didier: “el profesor riguroso y exigente”**

Con 64 años, una edad que le permite acceder a la jubilación cuando lo decida, títulos de magíster y doctorado, adscrito a la Facultad de Ciencias Básicas hace 29 años, Didier es un profesor declarado, dedicado y comprometido con la docencia, la investigación y proyección social, que considera importante divulgar los conocimientos y eventos científicos y tecnológicos, razón por la cual escribe artículos sobre el tema en un diario de la región, actividad que

complementa con un programa de radio de difusión semanal. Él es una persona de pocos amigos, dice lo que piensa sin rodeos, es claro y directo, y considera que la disciplina, la dedicación y la exigencia son la clave del éxito. Inicia su narración de la siguiente manera:

“Nací en un hogar donde mi padre era un negociante que había migrado del campo a la ciudad y mi madre una mujer que salió de su casa para ser esposa de un viudo con siete hijos a los que tuvo que ayudar a criar; se puede imaginar los conflictos. Mi madre tuvo diez hijos con mi padre, de los que yo soy el quinto. Me crie en un hogar religioso, de rosario todos los días y misa en la mañana, a la que iba con mi padre, y me gustaba ir: no tenía que obligarme. Antes de entrar a la escuela ya sabía cosas de aritmética porque mi padre tenía tienda y yo le ayudaba a hacer cuentas, sumar y restar. Estando en primaria leía mucho el periódico, mi padre siempre lo compraba y en él aprendí a leer. Me crie en un ambiente favorable para la aritmética, para la lectura del periódico y para escuchar la radio. Mi padre oía radio todos los días y yo heredé esas dos cosas: leo la prensa y escucho la radio” (R, 5-15).

Didier nace en la década del cincuenta del siglo XX, en un hogar humilde, con diecisiete hermanos, entre medios y de sangre, y una familia de profundas convicciones católicas donde encuentra un ambiente favorable para el aprendizaje de las matemáticas, la lectura y para escuchar la radio. Estas condiciones inciden favorablemente en su éxito escolar, en su interés por el estudio y en el desarrollo de su vida adulta, talante que describe lo que le gusta hacer y hace con solvencia. Sobre su tránsito por la escuela primaria destaca lo siguiente:



“En grado cuarto, un profesor me dio una enseñanza sobre cómo hay que actuar con los estudiantes; si hoy lo hiciera alguien, a lo mejor lo tacharían de quién sabe qué. ¿Le pondrían tutela? Dirían que está afectando psicológicamente a los niños. Cuando el profesor daba las notas iba llamando primero a los de mejores calificaciones, y al final salían los de menos rendimiento. Había muchachos de los últimos puestos de la fila que se ponían a llorar; por fortuna yo nunca quedé ahí, no fui excelente, pero tampoco de los más malos. Vi compañeros que el primer mes estaban en la cola y empezaban a ascender: era la forma del profesor mostrarle al muchacho que no podía seguir atrás, que tenía que estudiar, mejorar las calificaciones. Uno de los que lloraban era un primo mío, con quien me veo ahora de adulto y no tiene ningún trauma” (R, 35-44).

Es evidente la incidencia que en las diversas trayectorias de vida tienen las experiencias escolares, sobre todo las de los primeros niveles educativos. Y no son solo las palabras de motivación o conminación de los profesores a las que aludimos en el apartado anterior, sino las propias actuaciones o estrategias didácticas que en muchos casos son reproducidas por quienes algún día serán docentes. Este aspecto ya ha sido referenciado por estudiosos de la educación y la pedagogía. Otra faceta contenida en el relato se relaciona con la importancia que para el narrador tiene conducir a sus estudiantes a esforzarse por ser mejores, por elevar su rendimiento académico, exigencia que, según lo da a entender, no considera que genere ningún trauma. Además, el narrador aclara:

“En la primaria castigaban con regla y fuate, de muchas maneras. A mí solamente una vez me quebraron una regla en las nalgas porque desobedecí. Recuerdo al profesor, y no le cogí rencor.

No digo que eso esté bien, pero desobedecí y merecí el reglazo. Tampoco quiero decir que se vuelva a la época de *la letra con sangre entra*, no es eso, sino más bien que la disciplina se podía lograr. Al muchacho indisciplinado le cascaban, no porque no diera la lección: ese tenía cero, repetía... y punto. Si en un salón hay indisciplinada se tira la clase, rompe la atención de los otros” (63-69).

El profesor Didier aclara que en la época de la consigna *la letra con sangre entra* no era que se castigara a destajo, solo se hacía con quienes desobedecían, con quienes no mostraban buena conducta, aspecto importante en un aula de clase. Una cosa era la observación del buen comportamiento y otra el componente académico. Nótese como el narrador no aprueba el castigo como medio para alcanzar la obediencia, pero sí pone en la conversación uno de los puntos centrales en la práctica educativa: el dominio o control de grupo. A un profesor con grupos de cuarenta y hasta cincuenta estudiantes en primeros semestres, por no hablar de básica primaria o secundaria, se le hace más difícil la situación. Sobre esa época el profesor hace una semblanza:

“En esa época enseñaban más de lo que enseñan hoy. No puedo decir que todo tiempo pasado fue mejor, porque no es cierto pero, en mi caso, la formación que tuve fue mejor que la que se da en las últimas décadas. Puedo decir que tuve una excelente formación en primaria y en bachillerato. Cuando llegué a la universidad estaba en condiciones: sabía leer y escribir, no como los muchachos de ahora que no leen ni escriben. En mi época formé grupos juveniles, sacamos periódico, hacíamos teatro en los barrios y alfabetización, eso lo forma a uno. Y lo hacíamos por gusto, porque queríamos” (R, 55-62).

Entre los profesores expertos y sus estudiantes actuales se da una diferencia de edad aproximada de medio siglo, lapso durante el cual son muchos los cambios que se han producido en el mundo. La revolución tecnológica y la crisis del paradigma de la modernidad, por ejemplo, ya ubica a ambas generaciones en contextos diferentes. Si antes había mayor acercamiento a los contextos comunitarios y eran más frecuentes las actividades de campo, hoy son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación el medio de socialización por excelencia. Obviamente, y como bien lo señala el narrador, no son los clásicos de la literatura universal los que despiertan el interés de las nuevas generaciones que, además, tampoco se caracterizan por tener unos buenos niveles de lecto-escritura, circunstancia que dificulta su desempeño en una cultura académica que sigue promoviendo y conservando habilidades propias del medioevo, distante de una cultura de la sociedad de la información, las telecomunicaciones, del espectáculo y el consumo exacerbado. Del bachillerato a la universidad el camino estuvo surcado por el trabajo. Así lo recuerda Didier:

“Al terminar el bachillerato me puse a trabajar porque en la casa necesitaban colaboración. No ingresé inmediatamente a la universidad. Trabajé en la industria, donde aprendí que la cadena se rompe por el eslabón más débil. Ahí estuve seis meses y apareció una convocatoria, le apunté a eso, y me seleccionaron. Estuve dos años en Barrancabermeja, pero estando allí vi que no debía quedarme por un asunto político, porque el sindicalismo era cosa jodida, y si me quedaba corría peligro porque cuando me meto en algo lo hago seriamente. Me vinculé a otra empresa e ingresé a la universidad. Estaba trabajando y estudiando al tiempo. Entonces, hubo un paro de trabajadores y estuvimos cesantes un mes; cuando reingresamos nos pasaron la carta de despido por participar en el paro. Se me presentó una dicotomía: sigo estudiando o me pongo a trabajar. Me decidí por terminar la carrera, y como

ya no tenía ingresos solicité en la universidad la residencia, y me la dieron. Lo que pagaba de restaurante era poco, eso me facilitó las cosas. Además, conocí a un hombre que tenía una empresa de mantenimiento en instrumentación. Él me dio un trabajo en el que calibraba aparatos y visitaba empresas. Trabajaba sábados y domingos, y así terminé la carrera” (R, 84-98).

Como lo dice Didier al inicio de su relato, es posible imaginar la cantidad de conflictos que se presentaban en su hogar, donde es evidente que se requerían muchas manos para satisfacer tantas necesidades económicas y superar la austeridad en la que vivía una familia tan numerosa como la suya, situación a la que no podía ser ajeno el narrador, como tampoco muchos de sus congéneres a quienes les tocó ingresar a las filas de los trabajadores para ayudar con la manutención de sus familias, con sus estudios y con sus propios gastos.

Didier hizo parte de aquellos miles de jóvenes que aun hoy trabajan y estudian al tiempo, acceden a beneficios estatales o estudiantiles para poder alcanzar el anhelado título que ofrece la academia en el nivel de pregrado o postgrado, con el agravante de que eso ya no garantiza el acceso al mercado laboral profesional como en aquel entonces. Son múltiples y diversas las actividades a las que, en estas circunstancias, se dedican los jóvenes forzosamente: desde las ventas ambulantes y demás trabajos informales, como se verá en el relato siguiente de Carlos Alberto, hasta la de obreros de construcción, situaciones de migración como la que se presenta en la narración de Anabel, y auxiliares administrativas como en el caso de Vanesa, entre otras.

Otro ítem lo constituye la experiencia política sindical donde, según palabras de nuestro narrador, la cadena se rompe por el eslabón más frágil, y en el mejor de los casos termina en despido, en una época y un país donde la violencia y la intransigencia han cobrado más muertos de líderes políticos y defensores de derechos humanos que en otras latitudes del planeta. Estas y otras difíciles experiencias de vida han contribuido a configurar la identidad de los docentes universitarios. Sobre las razones que lo llevaron a vincularse a la universidad y no a la industria, refiere:

“Tomé la determinación de vincularme a la universidad por varias razones: de alguna manera en bachillerato fui profesor, alfabetizaba, iba a los barrios a explicarle cosas a la gente, y eso me gustaba. Otra es que, si uno quiere, como profesor aprende todos los días. Cuando se explica algo dos o tres veces se aprende más, se cavilan cosas que no se habían visto antes. Uno consolida un saber que viene trabajando en las clases, porque si uno se limita a vivir del cuento, engañando al estudiante, a la sociedad y a uno mismo, ¡jodido!, eso es parte de lo que yo critico de la vinculación de algunos docentes en la universidad y en la básica. Si se hace un análisis encontramos un porcentaje representativo de docentes que están allí porque no tuvieron otra alternativa. Otra razón para estar aquí es porque uno es más dueño de su tiempo, más libre. El que está comprometido invierte mucho más de las cuarenta horas que dicen que hay que hacer, y agreguemos el hecho de que uno puede seguir estudiando maestría, doctorado” (R, 113,125).

Según Didier, se tienen mejores posibilidades de crecimiento, y es más dinámico el desempeño profesional, en la docencia universitaria que en la industria, que es más mecánica. Para él se

adquiere mayor autonomía en la distribución y el manejo del tiempo, además de una formación y un aprendizaje que solo termina con la muerte o por voluntad personal. Critica a los docentes que no consolidan un aprendizaje, que no son autodidactas, y que viven engañándose a sí mismos y a la sociedad, porque no tuvieron otra alternativa. Esos son los mismos a quienes Hugo, el profesor novel, denominó como “mercachifles del conocimiento”. Con estos criterios del carácter, permanentes en el tiempo, se siguen configurando las identidades narrativas de los docentes universitarios. De sus estudios de maestría en el exterior, evoca:

“Ahí aprendí lo que es el neoliberalismo, un proceso de pauperización de la clase media que se inició en América Latina a partir de los ochenta. Entendí que con el neoliberalismo lo que se hace es internacionalizar los precios, mas no el salario. Por ejemplo, cuando llegué a México la Coca-Cola valía menos de la mitad de lo que valía acá en Colombia; después, cuando regresé a México su precio ya era el mismo. Todo empezaba a internacionalizarse y así se puso todo más caro”. (R, 142-147).

Entre las décadas de los ochenta y los noventa del siglo XX se produce en América Latina el cambio de un modelo desarrollista o proteccionista de la economía, que venía de comienzos del mismo siglo y pasó a un modelo de desarrollo basado en el libre comercio, regido por las leyes de la oferta y la demanda, y en el que se impone la firma de tratados de libre comercio. Por eso, el denominado neoliberalismo, sistema en el que nos desenvolvemos hoy, y que no solo ha implicado transformaciones en lo económico, sino también en el campo del trabajo (desregularización laboral), lo social (pauperización de ciertos sectores de la población), lo político (privatización de entidades del Estado) y en lo educativo (reforma educativa, educación por competencias), muestra

una situación que no pasa inadvertida para los profesores expertos quienes han experimentado estos cambios, por oposición a los profesores noveles que prácticamente nacieron o crecieron en épocas neoliberales y han sido configurados para y en la competencia o competitividad conexas al modelo neoliberal. En cuanto al sistema educativo colombiano y las facultades de Educación, Didier se reconoce como uno de sus más álgidos críticos. En tal sentido, afirma:

“La exigencia es la condición central y, claro, para ello tiene que haber gente preparada que pueda exigir. Si yo no estoy bien preparado no estoy en condiciones de exigir; la exigencia es clave, y si no la hay estamos fregados. Es decir, ya se conoce muy bien que el éxito de la escuela de Finlandia es porque los mejores que salen de la básica son seleccionados para ir a la universidad a estudiar para la docencia, y allí la formación es supremamente rigurosa. Ese es un factor en la formación; el otro es la parte económica. Allí no hay diferencias entre alguien formado en ingeniería electrónica y otro formado para la educación; aquí sí la hay, aunque ahora último eso es lo mismo. Le están pagando a la gente cualquier cosa, hay una cantidad de ingenieros que ganan el salario mínimo. Desde que llegué yo critico eso. Cuando asistí a los cursos que me daban a mí dizque los doctos en pedagogía era peor todavía, porque lo que yo escuchaba de un Fabio o de un Tomás me parecía horrible. Siempre he sido crítico de esas cosas, me parecían una vaina... y eran los doctos” (R, 241-254).

En su relato Didier resalta la exigencia y la rigurosidad como factores centrales de la vida académica, para lo cual se requiere un recurso humano bien formado: profesores que lo hagan posible. Cita el caso de Finlandia para indicar cómo allí los mejores van a desempeñarse en las facultades de Educación, asunto en el que reconoce problemas de financiación. En esta narración,

como en la de David, el profesor novel, y como se advertirá más adelante, en el relato de la profesora Sofía, se trasluce más que una crítica una desconfianza sobre lo que se denomina “saber pedagógico” en la formación docente. Respecto a las inquietudes por los objetivos que desea alcanzar con sus estudiantes, añade:

“Que le cojan amor al estudio, que se interesen por el conocimiento, es la primera razón de ser del docente y de la escuela, y la segunda es generarles estructuras mentales a los estudiantes. Ese es el gran problema en la educación, que no se hace nada por generar estructuras mentales. Para lograrlo hay que saber muy bien lo que se está haciendo. Hay docentes que pueden ser buenos ventrílocuos de textos, pero lo que se debe lograr es que el estudiante cuestione, replantee el libro, le haga preguntas. Uno de los grandes problemas de la instrucción es la parcelación del conocimiento. No se hacen conexiones y el conocimiento es un todo. La naturaleza es una sola, la física, la química, la biología son un todo, y nosotros las parcelamos; los libros vienen parcelados por cuestiones didácticas, pero el profesor tiene que unificar” (R, 294-204).

Obsérvese la responsabilidad, la vocación del docente en su llamado a la búsqueda de generarle al estudiante el amor por el conocimiento, por el estudio, por lograr la articulación disciplinar, contextual y vital a la que ya se han referido otros relatos, y su apelación a la maestría que debería adquirir cada docente para integrar conocimientos en una academia que los fragmenta cada vez más en contenido y tiempo. El narrador recurre a elementos de la psicología cognitiva, compatible con un modelo educativo por competencias, para señalar que también es compromiso del docente generar estructuras mentales en sus alumnos. En otros pasajes de su entrevista el relator considera



que el docente debe vivir en constante formación, renovándose continuamente debido al crecimiento exponencial que experimentan los conocimientos disciplinares, y refiere aquello que durante su desempeño docente le ha parecido de mayor complejidad.

“Lo más complejo son dos cosas. Primero, la forma como las instituciones manejan los asuntos desde el punto de vista administrativo; segundo, la actitud de algunos estudiantes que quieren tener un título como sea. No considero que todo bachiller debe llegar a la universidad, ni que todos los que inician una carrera deben terminarla; esa no ha sido la dinámica con la que han crecido Alemania, Francia o Estados Unidos. En estos países ha habido selección, y si en la sociedad no hay selección no avanza. La teoría de la evolución es como el *Big Bang*, todavía hay cosas que hay que aclarar, pero en general está bien. Los países socialistas lo hacían: no todos llegaban a la universidad, ni todos hacían doctorado. Lo que tiene que hacer la sociedad es darles oportunidad a todos a través de un gobierno, pero no todo el mundo tiene que llegar, llegan los que tomaron la opción y demostraron que eran capaces” (R, 314-325).

Desde el punto de vista administrativo, el relator señala como principales obstáculos los excesivos trámites, los manejos inadecuados, la burocratización, el tráfico de influencias y las improcedentes formas de vinculación docente, entre otros. De esta forma nos ubica, nuevamente, frente al tema de la vocacionalidad. Aparece aquí la teoría de la evolución de las especies de Darwin como argumentación válida para explicar el funcionamiento de la sociedad. De igual manera, resalta el papel del Estado como garante de oportunidades en uno de los países más

inequitativos del mundo. Didier se autodefine como un profesor, no como un periodista, y al preguntársele por sobre qué concepto cree que tienen de él los demás, responde así:

“Además de dar clases, me dedico a otras actividades. Escribo para un periódico local cada ocho días; con algunos compañeros tengo un programa radial donde hablamos de ciencia y tecnología; trabajo con niños en semilleros; realizo proyección social, y otras cosas que no hacen mis colegas. Ellos tendrán que ver que hay diferencias, que hago cosas que ellos no hacen. Algunos lo ven bien, pero otros lo verán de otra manera, y dentro de los estudiantes debe haber de todo: unos tendrán una opinión buena y otros mala, como ocurre en todo” (R: 353-359).

En lo que se pudiera llamar el atardecer de su vida, es evidente que el profesor Didier evita hablar de sí mismo, y espera que más bien sea el público quien reconozca las diferencias. Él proyecta su imagen mediante las obras que realiza, que en su mayoría giran en torno al quehacer universitario. No desconoce que el sistema de ciencia y tecnología auspiciado por Colciencias es un caos, un reflejo de que el país va mal. Y frente a sus proyecciones personales, agrega:

“El futuro está muy orientado por la jubilación. Uno no puede quedarse aquí sabiendo que hay gente joven, bien preparada, que puede llegar a hacerlo un poco mejor. Eso en el corto plazo. Más adelante seguiré estudiando, escribiré un libro con los artículos publicados en el periódico y no dejaré de producir porque eso significaría que no hubo compromiso con la profesión” (R, 368-372).

El profesor reconoce la presencia de nuevos talentos entre la juventud actual, personas que pueden desempeñarse mejor que él, por lo cual considera como muy próxima la decisión de jubilarse, aunque ello no quiere decir que dejará de estudiar y de producir, lo que ratifica su compromiso con su disciplina y con su profesión.

### **3.2.2. Carlos: “el profesor de la formación y la política”**

Con 49 años de edad Carlos es un hombre de vida familiar, vinculado a la Facultad de Educación hace veinte años. Como luchador incansable de y por la educación pública ha sido director de programa, miembro del Consejo Académico de la Universidad, docente investigador, integrante de diversas mesas de concertación laboral, profesor receptivo y perceptivo frente al estudiante, reconocido líder sindical, y siempre ocupado y preocupado por no ser inferior al reto que le impone su compromiso profesional. Aun, cuando su jubilación está a corto plazo, piensa realizar su doctorado y estudiar derecho, lo que según su criterio le aportará una mejor lectura de la política pública del Estado colombiano. Igual que los demás narradores, hace de su relato un testimonio de superación personal.

“Digamos que una de las cosas que más determinan mi vida en familia es una situación tirante que se presenta con mi padre, porque es una persona en quien rige la fuerza, el poder, y madre e hijos no admitimos que se ejerza todo ese poder y control. Eso desata unas dinámicas de choque en mi familia: mi madre reclamando independencia, cierta libertad, cierta autoridad; pero mi padre abundando más en el control, el poder y el sometimiento. Digamos que esa es una de las cosas que me marcan y por las cuales puedo decir que soy lo

que soy. La segunda es que de mi niñez recuerdo a mi padre un tanto ebrio que me motiva, me enseña y me conmueve con la música. Me enamoro de la música a través de él, pero en muchas ocasiones esos estados de ebriedad constituyeron pasajes que generaron rencor, melancolía, rabia, y también tristeza y dolor” (R, 14-25).

El narrador dice haber experimentado circunstancias tirantes y ambivalentes en su infancia con respecto al padre ebrio, que de un lado es autoritario y, del otro, le enseña y comparte con él emociones más gratas. Son situaciones que definen lo que hoy día es Carlos, aunadas a una composición familiar numerosa, de procedencia humilde y de tradición católica, donde el único proveedor era su padre en su condición de asalariado. Para contraponer la relación con su padre, Carlos señala lo siguiente sobre su madre y la incidencia que ella tuvo en su magisterio:

“Mi madre siempre nos enseñó. De ella aprendí la solidaridad. Para mí ser maestro es ser solidario con el otro, reconocer al otro, dar lo que uno es y lo que uno tiene para la formación de los otros; eso lo aprendí de mi madre. De niño me gustaba jugar a ser maestro. Me incliné un poco por la lectura y, por mi experiencia política, creo que ser docente era la posibilidad de realizarme también en mi actividad política, de obtener otra formación, otra experiencia. Esos fueron los detonantes, y creo firmemente en que siendo maestro puedo robustecer, confrontar y criticar mi pensamiento político” (R, 148-156).

Aquí es ostensible cómo la compañía, la acogida y el aliento provenientes de su madre inciden en una identidad en la que resalta la solidaridad, el ser en tanto el otro y para el otro como elemento importante de la función docente. Darse al otro, deberse a él, constituye un elemento central en

una perspectiva ética de la alteridad, ya señalado en el relato de la profesora Vanesa. Además, se expresa una profunda y a veces indisoluble relación entre ética y política, pues las decisiones o concepciones de cómo organizar u orientar la vida se encuentran en medio de esa relación dialéctica entre comunidad e individuo. De sus experiencias escolares señala:

“Empiezo mi escuela. Todavía llevo en la mente a mi profesora de primero de primaria, y vivo muy agradecido de que ella me hubiera enseñado a leer y a escribir; eso en una persona es un potencial. Estoy ahí los primeros tres años y me traslado a otra escuela, donde encuentro a varios profesores que me marcan la vida, como una. De ella recuerdo el eco de sus palabras en cada izada de bandera o en cada acto de formación donde nos decía: ‘Ustedes tienen que ser gigantes para trascender, trasegar, transformar’; eso marcó mucho mi vida”

(R: 26-32).

El relator enaltece sus experiencias escolares, especialmente los procesos de lectoescritura procurados por su profesora. Nuevamente son las palabras de motivación, de aliento para trascender en la vida, provenientes de sus profesoras, de la identificación con lo femenino, lo que le deja unas marcas indelebles en la existencia, aspecto que se reitera con matices diferentes -a veces es lo paternal- en otros relatos como el de la profesora Vanesa, Didier y Sofía. De su niñez el profesor sigue relatando:

“No estoy en cosas propias de un niño, sino en las de un niño centrado en ser adulto, porque yo salgo de la casa a trabajar a los once años de edad. Me voy a vender periódicos con mis hermanos al centro de la ciudad, porque mi padre había adquirido una enfermedad y no podía

responder por la familia. Entonces tuvimos que salir los hermanos mayores a vender periódicos y cigarrillos en las noches. Eso es un aprendizaje porque estoy respondiendo con mis dos hermanos por la manutención de la familia, lo que fue muy importante en mi vida. Esa vivencia cambia el panorama de la familia porque mi papá, a raíz de su incapacidad, también reflexiona y cambia. Digamos que fue una familia que aprendió de la dificultad y que sobrevivió al conflicto” (R, 47-56).

Es sorprendente la capacidad de una familia para superar la fragilidad, las crisis y las contingencias propias de la condición humana. Un problema de salud que deriva en dificultades económicas es afrontado por el núcleo familiar mediante estrategias de sobrevivencia como el trabajo infantil. De un lado, dirige la mirada de un niño al propósito de convertirse en adulto, y de otro, transforma a un padre que se vuelve más receptivo a sus hijos y a su esposa, una vivencia que no es ajena a muchas familias, pero que en pocos casos llega a tan buenos resultados. De experiencias como la relatada por Carlos debe aprender un país que atraviesa por una etapa de postconflicto.

“Entre los quince y los diecinueve años de edad viví tiempos que fueron fructíferos y contradictorios. El asunto de la militancia en el partido me llevó a tomar posturas. Egresé de un colegio donde la discusión política se hizo muy importante entre los profesores. Más importante que enseñar matemáticas era la condición social, cultural y política del país. Eso fue muy importante, por lo menos en mi vida. Terminó el colegio y voy a una finca a trabajar. Pinto los cuarteles, el beneficiadero, las casas de los mayordomos... Me interno tres meses y medio, y ahí aprendo a buscarle un poco la economía a la vida. No sabía pintar, pero me

inventé la forma. Allí conocí otra cultura, la del trabajador del campo, sus anhelos, sus ilusiones, pero también las condiciones de explotación laboral. Eso me marcó también. Era importante decirle a la gente que tenía que tener dignidad en el trabajo y en la vida. Con la plata que me dan voy a Medellín a traer mercancía y la revendo con los amigos, eso me permite ganar un poco de tiempo. Me voy con mi hermano, que es maestro de obra, a trabajar en construcción y estando ahí dije: esto es un trabajo muy duro, y ahí decido que tengo que hacer una carrera. Una tarde salí del trabajo temprano, vine a la universidad, averigüé cómo eran los pormenores para el ingreso y en el año 1989 entré a la licenciatura” (R, 62-77).

El relato muestra la profunda imbricación que los ambientes escolares configuran en las identidades de las personas, en este caso con una filiación política de izquierda que el narrador destaca como importante en su vida. Como en el relato del profesor Didier, el tránsito de Carlos de la secundaria a la educación superior no es inmediata y se ve mediada por su necesidad de acceder al mundo laboral, que asume con tenacidad. Gracias a ello conoce de primera mano, y comprende, la precariedad y la explotación de ciertos grupos humanos, como el trabajador del campo, y entra en contacto con jóvenes infractores, adictos a sustancias psicoactivas, pobladores de calle y desplazados, pues también labora en la Pastoral Social de la Iglesia Católica, actividad que ya combina con cátedras en la universidad, hasta llegar a profesor de planta en el año de 1996 desde donde inicia su trayectoria docente, que evoca consecuentemente:

“Me inicio allí, con la iglesia. Aunque no soy un maestro de tiza y tablero, sí tengo unas funciones de docente. Esos primeros años de experiencia fueron un choque porque lo fuerte allí era la prevención, pero mi experiencia laboral había sido en la reeducación. Eso me

genera incertidumbre, inquietud por no defraudar al estudiante, por no engañarlo; sin embargo, estar cerca de una persona del ICBF me permite conocer de primera mano las políticas y los proyectos de prevención de aquella época y así construir un discurso desde mi formación para aterrizarlo a los planteamientos de los microcurrículos. Tuve que recapitular a partir de mi formación profesional, de mi experiencia, lo que tenía que desarrollar como discurso y como práctica pedagógica en las aulas de los estudiantes. Eso fue un golpe, pero también un choque. No tuve dificultades de adaptabilidad, tuve dificultades en mi formación. Me hizo falta mayor formación, más discusión, debate, lectura y escritura para haber dado más a los chicos. En muchas ocasiones sentí que los estaba engañando por esas limitaciones, aunque contaba con alguna formación y tenía una gran experiencia, ya que había hecho la escuela de comunidad terapéutica. Por eso inicié inmediatamente estudios de postgrado. Me gradué en 1993, en el 95 estaba haciendo la especialización, y en el 2000 me fui a estudiar drogodependencia, tratando de aterrizar los planteamientos” (R, 167-185).

Carlos, un maestro que reconoce que la función del profesor no es solo de tiza y tablero, sino que trasciende el aula escolar, evidencia su preocupación por el estudiante, por no defraudarlo, por brindarle lo que necesita. Son estas inquietudes al inicio de su carrera docente, como en la mayoría de los iniciados, las que lo llevan a reconocer con gallardía que debe recapitular y evaluar lo que le enseñaron en su formación: su falta de lectura, de debates, de formación en general. Por esta razón adelanta, inmediatamente, estudios de postgrado, lo que le permite confrontarse consigo mismo y con los académicos. Así, las experiencias al cursar estudios de postgrado brindan a los profesores más seguridad en su desempeño en el aula, mejoran habilidades lectoescritoras y avalan



destreza investigativa y producción académica. Dicha trayectoria es hermosamente descrita en los siguientes términos:

“Cuando llegué por primera vez a ser profesor me entregaron unos manuales, la guía, los contenidos, la evaluación, el derrotero: el guion que la inexperiencia y la falta de formación me llevaron a desarrollar, pero una vez que fui adquiriendo mayor formación y experiencia fui desechando ese guion y haciendo el mío. Siempre aspiro a modificarlo cada año con uno o dos textos que estén al orden del día” (R, 393-398).

En lo descrito por el narrador, muchos docentes podrán rememorar sus inicios; otros, con el tiempo y la dedicación, trazarán el propio camino que los conduzca a hacer de la docencia un magisterio que concite a las nuevas generaciones a ponerse de acuerdo sobre las cosas del mundo, como lo plantea el relato. De las experiencias que han dejado huella en su desempeño docente, el narrador destaca:

“A mí me conmovió la muerte accidental de una estudiante de la universidad, que a su vez era hija de una alumna mía, del programa al que pertenezco. Fue doloroso para mí porque no tenía, no tuve la sabiduría, ni la palabra, ni la inteligencia para recoger a una estudiante que estaba sufriendo la pérdida de su hija. Digamos que eso me afectó. En un segundo plano, hay acontecimientos que marcaron mi vida, como fue encontrar alumnos y alumnas con cierta tragedia familiar o social, con dificultades que me ponen a pensar cómo uno con ciertas tragedias puede habilitarse para ser maestro. Yo creo que sí se puede. Recuerdo algunos chicos, inclusive con dificultades de aprendizaje, que terminaron estudios; no sé si ejercen,

pero sé que terminaron. La vida lo pone a uno en la posibilidad de superar dificultades y duelos, de cambiar, de vencer el dolor. También me ha ocurrido encontrarme con exalumnos que no fueron brillantes, pero uno los encuentra en otros escenarios con unos discursos más abiertos, más amplios, más liberales, más sustentados, más trabajados, y uno ve el milagro de la formación; chicos que no sobresalieron y luego los ve con otra disposición, con otro discurso, con otros argumentos, defendiendo asuntos de la educación; entonces, bueno, digamos que eso es lo gratificante de esto” (R, 214-227).

Es precisamente el encuentro con el enigma de la muerte lo que convoca a la reflexión sobre la vulnerabilidad de la condición humana, situación que si bien genera un sentimiento de vacío, de impotencia, también invita a la búsqueda e instauración de nuevos motivos y sentidos para existir. Solidarizarse con el duelo, ser sensible a ese sentimiento enaltece la humanidad de Carlos, conmovido por el reconocimiento de cómo los procesos educativos y la posibilidad de darle nuevos sentidos a la existencia permiten a los seres humanos superar la tragedia y forjar trayectorias de vida que se sobrepongan a la adversidad. Esto permite afirmar que, aunque la vida no es un acto voluntario del hombre, sí es un acto que se debe asumir con entereza y vigor. Es esa lucha permanente, un acontecimiento que en diversos pasajes se manifiesta en la narración. Es evidente la coherencia del narrador y su lectura del mundo cuando se refiere a los fines de la educación y afirma:

“La escuela debería formar niñas y niños en todos sus niveles, haciéndolos críticos, autónomos y solidarios, e igualmente plantearles la formación de unas disciplinas para entender y comprender el mundo, y si eso los lleva a elegir una profesión... pues chévere;

pero lo importante sería habilitar al niño para comprender el mundo, para hacerse a una lectura del mundo; digamos que sería para mí una tragedia ir por el mundo sin entender las lógicas de la guerra, de la economía, sin entender los asuntos de la globalización, del neoliberalismo, de las políticas públicas. La escuela debe formar para entender el mundo” (R, 232-240).

Se desprende, de las palabras del relator, la concepción de una escuela moderna que debe formar en tal sentido; en otras palabras, que debe iluminar la visión, la lectura del mundo. El proyecto de la ilustración, propio de la modernidad, ha estado vigente durante seis siglos. Hoy hace crisis y se orienta hacia otros sentidos y significados. El profesor muestra su amplio conocimiento de la normatividad educativa en el nivel superior, al decir:

“... con la Ley 30 no se resuelven los problemas estructurales de la universidad pública colombiana, porque si volvemos a la Ley 80 de 1980 vemos que era más amplia y generosa. La ley 30 se queda corta en dos aspectos fundamentales: primero, en la financiación, y segundo, en la calidad. Ahora vienen todas las transformaciones que ha tenido hasta hoy, incluidos el acuerdo por lo superior 2034 y la propuesta del 2001 de reforma a la Ley 30, dos aspectos que menoscaban el concepto de universidad y van en detrimento de la academia, del conocimiento, de la investigación y de la calidad. Hoy estamos asistiendo a una propuesta de universidad que va a matricular a todas las universidades en lo que han llamado ‘educación terciaria’, entonces desaparece eso que nos habían entregado las Leyes 80 y 30, el concepto de universidad. Lo que hoy se empieza a establecer es la ‘educación terciaria’, el problema de fondo es la desfinanciación de la universidad pública. Se sigue

violando la autonomía universitaria, seguimos pensando que el problema de la universidad es otorgarles becas a los estudiantes y no generar un derecho ni tener un modelo con enfoque de derechos para estudiar en la universidad pública. Si no hay financiación no pueden existir algunos de los elementos que exigen y requieren calidad” (R, 252-269).

El núcleo del problema de la educación superior está en el aspecto de la financiación. Se alude a la propuesta del Estado de una educación terciaria centrada más en la demanda que en la posibilidad de que todos puedan acceder a ella. Aquí se entronizan varias situaciones. Por un lado, la paradoja de la existencia de un Estado que por una parte exige más calidad educativa mediante diversos procesos de acreditación pero que, por otra, disminuye los recursos de financiación. Por otro lado, la generación de una competencia desigual entre universidades que permite fortalecer el presupuesto de ciertas entidades universitarias privadas de renombre nacional o mundial frente al detrimento o colapso de las instituciones públicas, de provincia. Una situación más hacer referencia al no asumir en la educación superior el problema de cobertura como un asunto de financiación pública, como en el caso de la educación básica, sino como un asunto de aptitudes y actitudes humanas, con una visión piramidal donde solo los mejores, los llamados *pilos*, acceden al derecho. Por último, pero sin restarle importancia, señala el narrador que lo que está en juego es el propio concepto de universidad, asunto que será abordado en el capítulo siguiente del presente estudio. Siguiendo, al momento de referirse a la formación de maestros, Carlos insiste:

“Hay que hacer unas reformas curriculares que respondan a las condiciones personales, sociofamiliares y ambientales de esos chicos; ellos vienen con serios problemas y a eso hay que responderle. En otras palabras, los programas académicos, no solamente los de la

facultad de Educación, deben responder a los imaginarios de los chicos, a lo que ellos sueñan, quieren y anhelan. Particularmente no concibo un maestro que no tenga las herramientas para leer el mundo, para entender y criticar el mundo. Hoy se ha reducido e instrumentalizado la formación profesional. Por último, si las evaluaciones se siguen haciendo para llevar estadísticas y no se aplican los correctivos que se requieren, vamos a seguir multiplicando lo mismo... En conclusión, no podemos seguir haciendo evaluaciones para mirar el *ranking* de las instituciones, evaluaciones que nos digan que somos malos o buenos sin que cambie la política educativa. La política educativa es perversa si la miramos a partir de la 715, está respondiendo a unas lógicas del mercado que es una cosa que no es ética, debíamos insistir en egresar muchachos y muchachas para que le sirvan a la sociedad y no solamente para el mercado” (R, 368-369).

Como en el relato de Hugo, el profesor novel (véase el apartado anterior), en el de Carlos también se hace un llamado de atención para que se implemente un sistema educativo más acorde con las necesidades y los intereses de los jóvenes de hoy. Se cuestiona la instrumentalización de la formación y la profesión docente en el paradigma educativo de la formación por competencias, donde el profesor resulta ser apenas un piñón dentro del sistema. La crítica se dirige a un sistema de acreditación y evaluación que se centra en quienes tienen malos o buenos desempeños, para financiar/premiar o castigar/desfinanciar, respondiendo a lógicas de rentabilidad y de mercado, en desmedro de una perspectiva ética del ser humano, sin que se señalen o se hagan esfuerzos tendientes a mejorar las verdaderas condiciones de calidad y cubrimiento de un sistema de educación superior que debe mejorar.

### 3.2.3. Anabel: “La profesora de la sensibilidad social”

Es una profesora de sesenta años de edad adscrita a la facultad de educación hace veintidós años. Su experiencia en la Juventud Comunista, la permanente motivación de su novio por el estudio y el apoyo incondicional de su hermano mayor, quien quedó a cargo de ella ante su orfandad, hacen que hoy Anabel sea una docente de amplia trayectoria universitaria, con una gran vocación hacia el magisterio, al que, como sus demás colegas, ha procurado imprimirle un marcado acento social. Resalta la importancia de la pedagogía y el desarrollo humano en la formación de los profesionales. En estas áreas centra su actividad docente, y si bien ya no aspira a realizar su doctorado, ve en la jubilación un espacio para dedicarse a la meditación y a diversas actividades de tipo estético y espiritual que le den cierta trascendencia a su vida. En la actualidad vela económicamente por su hermano mayor, a quien visita con frecuencia, vive con su compañero sentimental y disfruta de los tres nietos que le ha dado su hija. La profesora empieza su diálogo así:

“Vengo de un segundo matrimonio de mi mamá que ya tenía tres hijos. El mayor tiene 74 años y yo 59, soy la menor. Provenimos de una familia pobre, me cuentan mis hermanos que padecíamos necesidades. Nací como a las tres de la tarde en la casa. En esa época la mayoría de los partos eran atendidos en casa. De mi infancia tengo recuerdos esporádicos. Mi mamá murió cuando yo tenía cinco años, mi papá se fue de la casa cuando ella murió y quedé en manos de mi hermano mayor. Mi papá regreso después y me llevó donde unos familiares, robada, es lo que me cuentan mis hermanos, pero luego mi hermano mayor fue por mí y me trajo. ¿Qué recuerdo de mi mamá?, dos o tres escenas. Recuerdo el día en que ella se murió,

el velorio. Lo recuerdo porque olía mucho a formol. Me senté en un rincón de la sala y me daba así en la cabeza. Es lo que recuerdo de mi infancia, porque no recuerdo si jugaba” (R, 11-22).

En condiciones de orfandad, de madre y padre, sus hermanos mayores asumen el cuidado y protección de su hermana menor y, en conjunto, enfrentan las penosas situaciones de pobreza. Obviamente, sus recuerdos no son los establecidos como normales para una “infancia feliz”, pues ella manifiesta no recordar si jugaba. Estas circunstancias difíciles de su infancia podemos cotejarlas con los relatos de Didier y Carlos, quienes desarrollan ciertas resiliencias que van configurando unas identidades a través de diversas formas de superación familiar y personal. Después de una estancia aproximada de cuatro años con la abuela materna en el área rural de un pueblo de Antioquia donde no había escuela y donde, además de otros avatares, fue víctima de discriminación racial por parte de la familia materna, regresa en compañía de sus hermanos, y así cuenta lo acontecido:

“Mi hermano mayor trabajaba desde jovencito en una cafetería. Cuando volvimos le dieron trabajo ahí, y a otro le dieron trabajo en una bicicletería. Me dejaron en la casa de una amiga de mi mamá, mientras ellos vivían en un cuarto que consiguieron. A mí me llevaban lo que necesitaba, le daban a la señora una mensualidad y me entraron a estudiar a primero de primaria a los diez años de edad. Mis hermanos estaban pendientes todo el tiempo de mí, pero allá también se sentía que uno no era de la familia, porque había que estar permanentemente haciendo oficio. Me levantaban muy temprano a hacer arepas para la comida, lavar loza..., de todo. No me dejaban salir. Para las tareas, los hijos de la señora me

ayudaban, me explicaban. No siento que hubiese sido una chica problema. A mí me ha caracterizado, hasta ahora, ser muy sumisa. Ahorita que analizo, sentía que no era un problema, no era rebelde, ni peleona” (R, 44-55).

Valerosamente, los hermanos se hacen cargo de la manutención de su hermana quien, desde una casa ajena, asume su escolaridad extra-edad y se reconoce como una niña obediente y sumisa dedicada a los quehaceres domésticos. Al terminar quinto de primaria, y a punto de cumplir sus quince años, se da la reagrupación familiar y ella adopta el rol de señora de la casa, razón por la cual realiza sus estudios secundarios en colegio nocturno. De esa época recuerda:

“A los dieciséis años conocí a un muchacho que fue mi novio durante mucho tiempo. Él me animaba mucho a seguir estudiando, a leer, y por ese muchacho me vinculé a un grupo político, el Partido Comunista. Era de la Juventud Comunista y salía a vender el periódico *Voz Proletaria*, y en algunas oportunidades íbamos a los barrios a hablar con la gente. Intervine en dos ocasiones porque me daba mucho temor hablar en público. Eso me ayudó mucho en la formación y en querer seguir estudiando, pero quedó la cosa ahí quieta. No terminé el bachillerato, por la frustración en ese colegio” (R, 72-78).

Se observa cómo, aparte del interés de sus hermanos para que continuara sus estudios, la motivación proveniente de su novio, quien hoy es su esposo, la impulsa a proseguir. Además, hay una clara indicación de la importancia que tiene en los procesos de formación la participación en actividades de grupos juveniles, en este caso de carácter político. Por la pérdida de un año escolar, Anabel se desanima y se retira del colegio, pero continúa realizando estudios de Secretariado



auxiliar contable. Luego vive la experiencia de migrar a otro país a probar suerte, y de esa vivencia relata lo siguiente:

“Me dio por irme con una amiga para el exterior a trabajar, ayudándole al cocinero. Posteriormente, el administrador del restaurante nos ascendió a jefes de personal encargadas de las cuentas. Nos cogió confianza. Mi amiga había hecho hasta quinto semestre de Ciencias sociales, añorábamos estudiar y allá no podíamos. Me casé y tuve una hija. Cuando llegué del exterior me encontré con el novio que había tenido toda la vida y él fue quien me animó para que siguiera estudiando, por eso validé y luego me inscribí en la universidad. Me fue muy bien en la entrevista, pero no alcancé a pasar porque el puntaje no me daba. Una persona que trabajaba aquí, en la Universidad, habló en admisiones, y vieron que había sacado buen puntaje, que tenía veintiséis años, era una persona madura, sabía lo que quería. Me fue bien en la entrevista, y me aceptaron. Era la mayor del curso, mi hermano mayor me costeara los estudios, él siempre ha estado al lado apoyándome y me pagó los primeros semestres porque después accedí al crédito condonable: se obtenían buenas notas y condonaban su pago. Así terminé la carrera. Vivía con dos hermanos porque uno se fue a vivir al exterior” (R, 80-95).

En el caso de Anabel, como en el de tantos otros jóvenes que viven la experiencia de migrar a otros países, se revelan las pocas posibilidades que el Estado brinda a su población para garantizar un futuro digno, razón por la cual muchos viajan a países donde la educación superior es gratuita. Igualmente, numerosos jóvenes profesionales, al no encontrar empleo, también están migrando. Pero en el caso particular de la narradora, quien logró acceder a la universidad y terminar sus estudios superiores, fue vital contar con el soporte de su novio, el gran motor que la motivó a

continuar sus estudios, unido al apoyo de su hermano mayor y de su propia idea de afrontar la vida con su pequeña hija. Con esta historia se reconoce el beneficio que para los estudiantes de estratos bajos representaban las políticas de ayuda que el Estado de aquel entonces ofrecía a los estudiantes que alcanzaran cierto promedio en sus notas semestrales, por ejemplo, 4,3. Hoy esas ayudas solo se asignan a los dos mejores puntajes de cada carrera o programa académico. Para finalizar este apartado del relato, Anabel vuelve a aludir a su hermano, que también emigra y se queda en el exterior. Respecto de su elección de estudiar una licenciatura, argumenta:

“Tenía en mente que debía estudiar, lo sentía por la formación y el tiempo que estuve militando en la Juventud Comunista. Uno ahí aprende que tiene que estudiar, aparte de que el novio me motivaba, él también era del Partido. Además, porque el programa que cursé era nuevo en la universidad, apenas lo iban a abrir y mis inquietudes siempre eran por los cambios, por la izquierda, por la revolución, y vi en esa carrera unos aspectos que me identificaban, que tenían que ver con lo que había hecho de jovencita, de ir a los barrios a hacer campañas, porque tengo cierta sensibilidad social” (R, 113-121).

Es evidente la fuerte influencia que tuvo la profesora Anabel al haber sido parte de las juventudes comunistas, una actitud favorable hacia lo social, característica que comparte con profesores como Carlos y tantos otros que están convencidos de la posibilidad de transformar las condiciones de vida a través de procesos educativos. Frente al tema de vinculación docente, la profesora cuenta:

“Cuando terminé de estudiar me ofrecieron cubrir una licencia en una escuela por dos meses. En esa época también me llamaron a trabajar a una oficina de desarrollo social y comunitario de la Gobernación. Trabajábamos con un político y atendíamos a población vulnerable. Estando en eso, un profesor que era el director de esa época me llamó para que hiciera unas cátedras aquí, y lo remplazara a él en la supervisión de las prácticas en el programa de donde había egresado. Eso fue a finales de 1991. Luego salí de la Gobernación, aquí me dieron más horitas. Estuve trabajando como catedrática hasta 1995 con ocho horas; en 1996 me hicieron un contrato de profesora ocasional de tiempo completo y a los dos años se abrió una convocatoria para un concurso de planta. Participé en ese concurso y quedé como profesora de planta, desde 1998”.

El tránsito de la universidad a la vida laboral para los docentes universitarios está surcado por diversas experiencias. En el caso de la profesora Anabel, laboralmente las cosas fueron fluyendo sin tanto contratiempo. Se aprecia en la narrativa que un director de programa, es decir, un docente ya vinculado, es quien le hace el llamado para que inicialmente la profesora se vincule en condición de catedrática, hecho reiterado en los relatos de Hugo, Sara y Carlos. Posteriormente, como ocasional de tiempo completo y, tras una espera de siete años, participa en un concurso en el que, para la época, solamente puntuaba la hoja de vida: estudios realizados, experiencia docente o profesional y producción académica, básicamente, aunados al cumplimiento de los perfiles profesionales exigidos en la convocatoria. En lo que se refiere a los aspectos que se consideran superados en la práctica docente desde el tiempo de vinculación hasta hoy, indica:

“...cuando me llamaron empecé con cuatro horas supervisando una práctica comunitaria, luego me subieron a ocho horas. ¿Qué hacía en la práctica comunitaria? Prácticamente hacía lo mismo que hacía el profesor conmigo. Ahora pienso que eso no lo haría hoy. En ese momento no estábamos bien formados para ese tipo de prácticas, hacíamos muchas cosas, mucho activismo, en lugar de buscar un cambio en relación con lo que es un trabajo con la comunidad, que implica organización, formar líderes, eso no se hacía. A partir del 2000, cuando comencé a hacer la maestría, empecé a cambiar lo que hacía con las prácticas, con mi quehacer docente, por lo que tenía unos niveles de formación de lectura. Actualizarse le hace ver a uno la necesidad de ir cambiando lo que considera no pertinente en todos los semestres” (R, 154-164).

Para la época era común que los docentes noveles comenzaran orientando asignaturas prácticas, materias de servicios o proficiencias, y poco a poco tomaran materias de más peso en la malla curricular. Sobre las estrategias didácticas, no todo tiempo pasado fue mejor. En términos académicos surgen nuevas interpretaciones, se ajustan procedimientos, cambian finalidades, pero es evidente la tendencia de los docentes en sus primeros años de desempeño a hacer lo mismo que hicieron con ellos en sus épocas de estudiantes, lo que les permite avanzar, para luego ir trazando su propio guion como lo señalaba el narrador anterior, y como se reitera aquí. Es la realización de los estudios postgraduados lo que, si bien contribuye a un crecimiento personal, también posibilita que el docente no solo adquiera mayor seguridad en su desempeño en el aula, sino que pueda acceder a una mayor autonomía didáctica. En la actualidad es común el desplazamiento de la clase magistral hacia didácticas donde se requiere más la participación del estudiante, aspecto central del nuevo modelo educativo. En esto radica, en buena medida, la importancia de la actualización

permanente del docente. Con una vida centrada en la docencia a Anabel no le agradan los cargos administrativos, pues afirma que sirven para intensificar la “reunionitis” y para “hacer mandados”.

De los aspectos más complejos de la docencia, considera:

“Lo más simple es no hacer nada, seguir igual. Eso depende de las concepciones o posturas que tenga el docente, de cómo conciba la educación, la enseñanza, el ser humano, qué quiere lograr con ese joven que está ahí, desde qué concepción trabaja. Si quiero que estén quietos y no molesten, pues no hago nada; pero pensar en que el muchacho cambie de actitud, que aprenda a pensar organizadamente, que sea crítico... eso implica cambios. Lo más difícil es que los docentes cambiemos de actitud frente a lo que queremos del muchacho, a qué tipo de persona es a la que queremos ayudar en ese proceso, porque lo fácil está en hacer lo mismo” (R, 197-205).

Resultan emblemáticas las palabras de la profesora sobre la forma en la que se configuran las identidades docentes, desde lo más fácil, que es hacer lo mismo -identidad “ídem”-, hasta lo más complejo, que es buscar transformaciones -identidad “ipse”-; espacios entre los cuales oscilan quienes se dedican a la docencia y a otras profesiones. Hay quienes sienten que están cambiando las cosas, que se mejora día a día o década a década. Otros, más pesimistas, consideran que todo sigue igual, y que en ocasiones tiende a empeorar. Cierra la narradora señalando cómo lo más difícil es abandonar la zona de confort para cambiar personalmente. He aquí el tono desesperanzador en todo su apogeo:

“El problema central creo que está en los mismos maestros. He observado que los docentes no quieren cambiar, que están anclados en lo tradicional y son pocos los que tienen ganas de hacer cosas distintas, porque pasan los años y siempre se está viendo lo mismo. Tampoco uno jalona cosas nuevas, eso les corresponde a los jóvenes” (R, 239-243).

Es evidente que la desesperanza y las visiones catastróficas hacen perder el contexto, razón por la cual la profesora señala al docente como el principal problema del sistema educativo. Sabe que si hay una institución conservadora es la escuela y que, si bien la configuración familiar ha cambiado, en la escuela se sigue premiando o castigado con cincos o ceros. De igual manera, la impotencia conduce a señalar a otros como agentes, negándose a sí mismo dicha condición. Desde su apuesta como docente, aunado de un diálogo permanente con sus estudiantes y de postular un procedimiento que integre los conocimientos a la vida y al contexto, resalta:

“Siempre utilizamos un espacio de la clase para trabajar aspectos que tienen que ver con la persona, con el despertar de esa persona, con su crecimiento. Hacemos algunos ejercicios de identificación de quién soy, de conocernos, un poco sobre el respeto porque lo fundamental no es que salgan muy bien instruidos, sino sabiendo quién es cada quién como persona. A eso le gasto un poquito de tiempo en cada clase” (R, 212-217).

Nótese la importancia que desde el área pedagógica le asigna la narradora a la formación, a la que bien diferencia del conocimiento, de la instrucción. Es a esa formación a lo que dedica una parte de su tiempo en clase, y es el desarrollo humano el ámbito de sus estudios, aspectos por

demás no valorados hoy por los procesos de acreditación estatal. Acerca de la imagen que, según considera, tienen los estudiantes y sus compañeros de ella, conceptúa:

“De mí los estudiantes tienen la idea de que soy buena persona. Hay muchachos que son pilosos, que se identifican conmigo porque les exijo. Siento que ellos ven diferencia en lo que yo hago con lo que hacen otros profesores. ¿Mis compañeros qué ven en mí?, ¿qué idea tienen? Soy una persona de muy buen carácter, no entablo peleas con nadie. Percibo que ellos consideran que no soy conflictiva, que no soy problemática, que no ando chismeando, no ando criticando, juzgando a nadie. Creo que eso lo perciben ellos porque siento el aprecio que me tienen. Y sobre qué idea tengo yo de ellos, creo que están muy individualizados, cada quien en lo suyo, cada quien hace su trabajo, cumple con lo que tiene que hacer. Falta más unidad” (R, 246-254).

Anabel se considera una persona de buen trato y una profesora exigente, de carácter afable; se siente apreciada por no estar inserta en comentarios de pasillo, ni en disputas de poder. Del ambiente laboral percibe fragmentación e individualismo. En lo que se refiere al manejo del tiempo libre, comenta:

“En este momento estoy en un grupo de danza árabe y asisto al gimnasio. Próximamente voy a vincularme a un centro que se llama ‘La botica de la abuela’, donde voy a hacer yoga, porque creo que mi vejez va a ir hacia la meditación, hacia la iluminación” (R, 258-261).

Consecuente con su trayectoria de vida, la narradora orienta su existencia hacia actividades que le permitan su desarrollo humano y le asignen mayor sentido a su existencia, en un momento en el que, desafortunadamente, le preocupa estar vinculada a un fondo de pensiones privado y no al sistema estatal. Este hecho hace que su factor salarial, al momento de hacer uso de su pensión, disminuya en más de un cuarenta por ciento, situación en la que se encuentran varios de los profesores expertos y que pone en vilo su jubilación.

### **3.2.4. Sofía: “La profesora de las ejecutorias”**

El gusto por la lectura y los idiomas lo adquiere de su padre, a quien considera un hombre liberal y culto, a pesar de su escasa escolaridad. Es una profesora de amplia trayectoria docente y producción académica, directora de varios programas académicos y de un grupo de investigación bien posicionado ante Colciencias, vinculada a la Facultad de Educación hace cuarenta y un años. Ha participado en diversas reformas curriculares y reclama una mayor fundamentación de los asuntos pedagógicos. Con sesenta y seis años de edad, un doctorado realizado en el exterior y una amplia experiencia en docencia universitaria, reconoce que los estudiantes y colegas la señalan como una profesora exigente. El respeto se lo ha ganado con su capacidad de trabajo, sin egoísmo. Considera que sus ejecutorias académicas son una forma de retribuirle a la Universidad lo que esta le ha brindado. Tranquila y aguda en el diálogo, habla acerca de su trayectoria docente con madurez y sencillez. Así da comienzo a su relato:

“Nací en el seno de una familia de clase media. Mi madre era ama de casa, una mujer amorosa, de principios férreos y muy conservadora en sus ideas. Mi padre, todo lo contrario,



de pensamiento liberal, un corredor de seguros, aficionado a la lectura. Su primer regalo fue mi libro de cabecera por mucho tiempo, *Las mil y una noches* en la versión para adultos. En su biblioteca leí algunos clásicos, como *Crimen y castigo*, de Dostoievski, *Ana Karenina*, de Tolstoi, *La divina comedia*, de Dante, *Trópico de Cáncer* y *Trópico de Capricornio*, de Henry Miller. Puedo decir que del encuentro con esos libros nació mi amor por la lectura y los idiomas” (R, 10-17).

Aquí aparece nuevamente la figura paterna, igual que en los relatos de Hugo, Sara y Didier, como la persona que jalona, propicia, motiva, induce, se preocupa o es artífice, en este caso, de su amor por la lectura y los idiomas: un padre que incita, y un ambiente familiar que lo hace posible. Se reitera la pertenencia a un estrato social de clase media que le permite al padre costear estudios en colegios privados, en una época y en un país que hacía su tránsito de una población rural a una urbana. Ya desde su hogar, en las figuras materna y paterna, la relatora advierte la presencia de dos ideologías diferentes pero complementarias a la hora de asignar tendencias al pensamiento y comportamiento humano: la liberal y la conservadora. De su paso por la escuela primaria subraya:

“De mis tres primeros años de colegio puedo decir que fueron maravillosos, diferentes a los del resto de amigos de la época, porque estudié en el colegio *Montessori*, que tenía la filosofía de esa gran pedagoga, así que me enseñaron las primeras letras de forma no tradicional. Aprendí a leer muy pronto a través de juegos. Así mismo, las operaciones matemáticas, el inglés y otras asignaturas. De ahí pasé a un colegio de monjas franciscanas, esa época fue de luces porque me enseñaron el rigor y la disciplina del estudio con un grupo de profesores excelentes, y también de sombras, que se relacionan con una mentalidad

estrecha de esta comunidad que quería imponer sus ideas, a las que siempre me opuse” (R, 18-26).

En este caso, se destaca algo significativo, el hecho de haber accedido a un colegio diferente a los de la mayoría de niños de aquella época, y haber aprendido en forma no tradicional y de la manera adecuada los procesos de lectoescritura, matemáticas e inglés. Esto, orientaba a Sofía positivamente hacia la vida académica. De esa época y del tipo de educación brindada por el colegio agradece haber aprendido el rigor y la disciplina por el estudio. Igualmente, señala la mentalidad estrecha que la comunidad religiosa ostentaba, frente a la cual desarrolló diversas formas de resistencia, pero sobre las cuales no profundizó. De su vivencia en la Universidad, compartió:

“El pregrado en Idiomas aprendí, además de la disciplina, que había otro mundo allá afuera del que yo no me había percatado a ciencia cierta. Fue una época convulsiva, de gran actividad política que me enseñó mucho. Comprendí las diferencias ideológicas entre los grupos de izquierda, que, por supuesto, en un colegio de monjas no había tenido la oportunidad de escuchar. Terminé mi licenciatura y me fui a trabajar un año a un colegio. Regresé a mis orígenes, pero no me amañé. Volví a Bogotá, y después de estar un año allí me resultó el puesto aquí en esta Universidad. Es decir, que entré a la universidad como profesora de planta prácticamente recién egresada del pregrado” (R, 27-36).

Las décadas de los años sesenta y setenta fueron signadas por una convulsión política de izquierda a raíz de la revolución cubana de 1959, el derrocamiento de Salvador Allende en Chile

en 1973, y la violencia política colombiana recrudecida desde el 9 de abril de 1948 hasta nuestros días. Como lo señala la profesora Sofía, es una época en la que se presentan distintas tendencias de izquierda y donde, además, no había un recurso humano calificado en las distintas áreas del saber, requerido en los nacientes centros de educación media y superior, razón por la cual la profesora Sofía se presenta en la universidad con su hoja de vida y es vinculada por el rector de entonces. De su trayectoria docente comparte:

“Después de diez años de estar aquí, de trabajar en cursos de proficiencia, decidí hacer una Maestría en Idiomas. Allí conocí profesores excelentes, un sacerdote jesuita que estudió en Francia y cuyo director de tesis doctoral era una autoridad, era un sacerdote con una mentalidad liberal, que enseñaba idiomas de otra manera. El otro profesor ama lo que hace, encanta con la palabra. Esa Maestría tenía tres grandes líneas de trabajo que me marcaron y que luego trabajé aquí en la Universidad. Posteriormente inicié estudios de doctorado. Fue una época de cambio profundo en mi vida académica. Crecí como profesora, cambié de paradigmas. En particular puedo hablar de un profesor, quien en su curso me movió todo el piso teórico. Yo estaba dispuesta a hacer un trabajo en lo que había venido trabajando, él me permitió ver otras cosas que me parecían bien interesantes y que valía la pena trabajarlas en el contexto nuestro. Eso me implicó por lo menos año y medio para actualizarme en todas esas disciplinas de la ciencia del lenguaje. Desde ese momento tenemos una buena relación con él y con su universidad. Le propusimos que conformáramos un grupo de investigación, ahí comenzaron los trabajos de investigación en conjunto, los artículos de investigación y las publicaciones en algunas revistas. Hemos hecho muchos trabajos juntos y seguimos

haciéndolos, porque nuestro grupo de investigación está asociado al grupo de investigación de allá” (R, 40-59).

La profesora señala cómo después de diez años de ejercicio docente realiza la maestría. Se hace reiterativa en su identificación con las mentalidades de tipo liberal, que conducen a realizar las cosas de manera no ortodoxa, y con los profesores que hacen buen uso del lenguaje. De igual forma es receptiva a los cambios de paradigmas y reconoce a quienes dominan ciertas áreas del saber. En su paso por el doctorado conforma el grupo de investigación que hoy dirige, en el que ha contribuido a formar varios egresados, hoy colegas, y con el que conserva relaciones internacionales. Terminado el doctorado, continúa con más acciones, que enuncia así:

“Lo primero es la conformación de un grupo de investigación, que ahí está. Otra cosa es que aquí no se conocía nada sobre ciertos temas, como la didáctica; allá lo que trabajamos es otra cosa, y esa era toda la discusión que teníamos con Pedagogía. Hicimos un seminario taller para ver cómo estábamos entendiendo el asunto, algunos lo entendían como talleres, como técnicas. Para hacer una didáctica específica se necesita un conocimiento profundo en la disciplina. Fue un trabajo muy bonito y agradecido porque muchos de los que hoy siguen trabajando en las didácticas nuestras fueron formados en ese seminario. Eso implicó una reestructuración del currículo de la licenciatura. Teníamos una línea en arte que atravesaba todo, y a raíz de los ECAES el Ministerio planteó que no podía evaluar programas tan diversos, y obligó a unificar perfiles de formación. Luego participamos en el diseño de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación. Muchos de esos profesores que habían estado con nosotros en el pregrado entraron a estudiar la Maestría. Entonces se prepararon.

Eran egresados con mucha madera y necesitábamos formar un grupo de gente, o sea que no podíamos trabajar solamente las dos o tres personas que teníamos un doctorado. Entonces, invitamos también a Gerardo Antonio a participar en este proceso, a Marcos, a Mercedes, a Sebastián..., todos ellos eran estudiantes muy brillantes y se formaron académicamente, no solo con los cursos, sino que entraron a hacer todo el proceso alrededor del grupo de investigación” (R, 64-84).

Se constata cómo en tan cortos renglones se condensa un trabajo de tantos años y con tantas implicaciones. En primer lugar, la conformación de un grupo de investigación donde se ha formado un recurso humano valioso, bien categorizado por Colciencias. Esto da cuenta que con una buena producción académica es posible respaldar procesos de Maestría y Doctorado, así como también, se puede se forman y fortalecen, constantemente, grupos de investigación que antes de la década de los noventa no eran requeridos, no eran exigidos en las universidades. En segundo lugar, se observa cómo a través de diversas instancias académicas se van formando los nuevos docentes, que a su vez son los jóvenes más aventajados, los que demuestran mayores habilidades. En tercer lugar, el Estado colombiano, a través de los ECAES (pruebas de evaluación por competencias a los egresados de los diversos programas) unifica los diseños curriculares, aspecto positivo o negativo que la academia no asume con criterio crítico. Y en cuarto lugar, la consolidación y el avance de la universidad pública hacia la conformación y oferta de programas de formación a nivel de maestrías y doctorados, lo que contribuye a definir la tendencia de la universidad de hoy y, por consiguiente, las identidades de los docentes que en ellas se forman y desempeñan. Todo lo anterior evidencia la necesidad de formar recurso humano que pueda dar continuidad a los procesos y mejorarlos, por ello Sofía refiere:

“En el 2005, cuando se decidió conformar este grupo de investigación, invitamos, además de profesores, a estudiantes. En esa época, alguien que trabajaba en los primeros semestres. Ella me dijo: invitemos tres estudiantes de primer semestre a los que les veo madera, y los invitamos. Fueron directamente al grupo. Todos eran profesores, de esos tres estudiantes dos son hoy profesores de planta. Ellos terminaron la licenciatura, continuaron con la especialización y realizaron los cursos de proficiencias. En ese tiempo se fueron formando para ser los grandes investigadores que hoy son, necesitábamos que se formaran. Cuando estaban haciendo la Maestría salió un concurso, se prepararon muy bien y eso permitió que ellos concursaran. Lógico, tenían todos los requisitos. Empezaron a trabajar con nosotros y los hemos visto crecer. Luego fueron entrando otros al grupo de investigación y ahí vamos” (R, 178-189).

El relato es claro porque evidencia cómo dentro de los grupos de investigación se va tejiendo el eslabón de la cadena que dará continuidad y mejoramiento a una cultura académica milenaria. Interpelada la profesora por las inquietudes que la llevan a la docencia, dice:

“Entré a la licenciatura fundamentalmente por los idiomas. A mí me encantaba estudiar inglés y francés; nunca pensé que nos estaban formando para ser profesores. Después, al año y medio, me di cuenta que la cosa era por otro lado y, bueno, ya comencé a hacerme a la idea, y dije: bueno, ¿por qué no?” (R, 101-105).

Aquí volvemos al tema de la vocacionalidad, también presente en el relato de la profesora Vanesa, y que reitera las múltiples puertas de ingreso a la profesión. La profesora además de señalar dificultades en la facultad de Educación interpreta la falta de reflexión en torno al núcleo del saber pedagógico de la siguiente manera:

“Yo pienso que no. Eso que hace pedagogía, que dan para todo, que dan para los profesores diplomado en docencia universitaria, no es cuestión de criticar, porque a veces uno está criticando por criticar, sino que esa formación del profesorado universitario... detrás de eso debe haber una filosofía que dirija todos esos cursos pero no como agregados, pongamos este curso porque lo ha dado fulano. Pero ¿qué se está buscando con ese diplomado en el fondo, además de la plata que recogen, que es válido y que en muchas universidades se ha vuelto en proyectos lucrativos más que formativos? Hablando de los pregrados y el núcleo pedagógico yo pienso que tienen problemas. Nosotros, en el Consejo de Facultad, les hemos ido quitando materias, pero los directores de turno nos han parado, nos ha convencido de no quitar; pero yo pienso que el núcleo pedagógico no se debe eliminar, simplemente hay que repensarlo. La facultad de Educación no ha pensado seriamente en esto” (R, 152-165).

Es notoria la crítica a los diplomados, que en las universidades solo son fuente de recursos propios para su financiación. A esto las conduce el Estado, y lo que censura la profesora es la falta de sustento filosófico en las estructuras curriculares de los mismos. Aquí se reitera la desconfianza frente a la falta de rigor de un saber que históricamente ha estado cuestionado en los centros universitarios por presentar cierto tufillo no científico, constreñidos por cierta área de la psicología y algunos mercachifles de la educación, aspectos frente a los cuales se opta, a veces con razón, por

restarle presencia en los currículos de las licenciaturas o a fragmentar su administración en adminículos burocráticos. En consecuencia, vale la pena que las facultades de educación adelanten la reflexión propuesta por la narradora.



## Capítulo IV: Temas centrales o unidades de sentido en la configuración de la identidad narrativa de los docentes universitarios

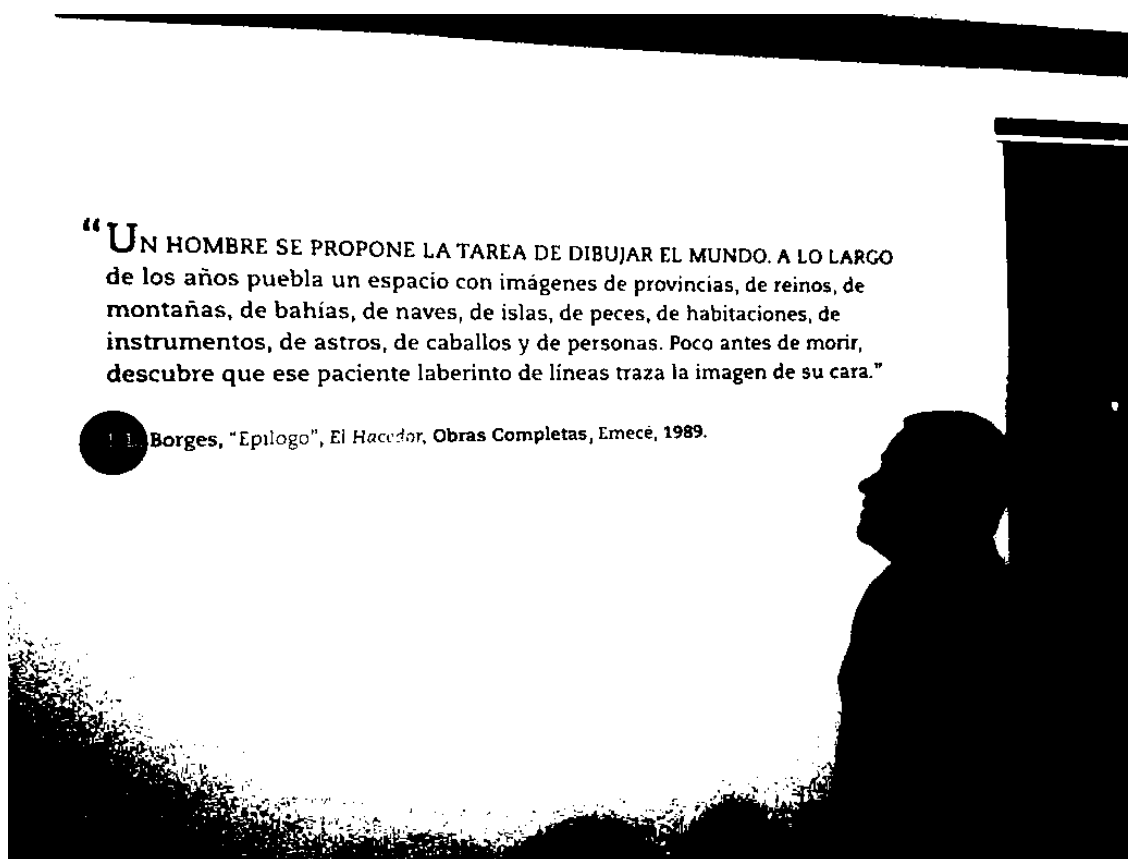


Figura 2. "Epílogo" El hacedor- Jorge Luis Borges

Retomando las isotopías de los relatos construidos en el capítulo anterior, que contribuyen a delinear o trazar las líneas de la identidad narrativa de cada uno de los narradores, podemos decir que de investigadores, estratégicos, lectores, escritores, apasionados, juiciosos, rigurosos, exigentes, políticos, sensibilidad social y ejecutores, como de músicos, poetas y locos, todos

tenemos un poco. La pluralidad es propia de la condición humana, al mismo tiempo que la singularidad.

En tal sentido, el capítulo anterior dio cuenta de cómo se fueron conformando las diversas y múltiples identidades narrativas de los docentes universitarios. Corresponde en el presente capítulo llamar la atención sobre aquellos temas o unidades de sentido, matices y tendencias que, *grosso modo*, contribuyeron a configurar dicha identidad y que son referidos por los narradores en sus relatos. Se trata de adelantar un análisis transversal de las narraciones de los docentes y contextualizarlo en procura de buscar, en el mismo texto, la estructura que rige la obra y hace evidente la capacidad de la misma para proyectar un mundo posible, el mundo del texto. Se procura así una mejor interpretación comprensiva por parte del lector, dado que:

Inicialmente, se alude al marco referencial (Taylor) y a las ideologías en Althusser, unidades de sentido presentes en forma implícita en cada uno de los relatos, pero que bien explicitan el profesor Hugo, cuando refiere a la educación como campo ideológico y al docente como ideólogo, y la profesora Sofía quien inicia su relato ubicando a sus padres en ideologías liberales o conservadoras y quien hace referencia a diferencias entre las ideologías de izquierda en los años 70. Es desde las posturas o concepciones ideológicas o marcos referenciales donde el docente universitario convoca a su memoria para dar significados singulares a su experiencia de vida y comprender más y mejor lo que hace, en la medida en que cada individuo es la síntesis de una construcción genética y social particular, de unas disposiciones de acción duraderas, incorporadas y seleccionadas singularmente en nuestros esquemas de acción y pensamiento. Ya lo afirmaba Ferrarotti,

La curiosidad por lo humano, por el dato cotidiano, por lo obvio, lo rutinario, no se produce nunca en el cómodo aislamiento académico, sino que se presenta constantemente confundida en una época, mezclada en la historia, como singular expresión de un universo que la constituye y es a su vez constituido por ella (1991, p. 5).

Así se presenta un ayer que constituye al hoy, sin que sean iguales. La variación y desplazamientos de las condiciones socioculturales de los profesores noveles y expertos tensionan el tiempo en la narración que, según San Agustín, se nos presenta en su triple modo de pasado, presente y futuro. Por consiguiente, y en segundo lugar, se delinear los modelos de desarrollo económico, social y político en los que está inserta y se desarrolla la función docente. De ahí se desprenden los modelos de escuela tradicional y el actual, de escuela competitiva, en los que fueron formados académicamente los profesores expertos y los noveles, respectivamente, y que se describen en forma sintética, pues ellos pertenecen a concepciones ideológicas diferentes.

En un tercer momento se asume el tema de lo que significa o el sentido que se le da a ser docente universitario en los relatos, las formas de relacionarse con el saber, consigo mismo y con los demás. Se describen los pesos y contrapesos entre los tres ejes misionales de la institución universitaria y, en consecuencia, la función docente, a saber: docencia, investigación y proyección social. Sumado a eso, se indican las tensiones y paradojas generadas frente a la función docente y la comunidad universitaria por la Ley 30 de 1992, norma rectora de la educación superior en Colombia, en relación con los procesos de acreditación y con la elección de rector, aspecto que como bien describen Hugo, Sara y Vanesa polarizan la Universidad, genera ambientes de confrontación y dificulta la consolidación de comunidad académica. De

esta manera, los procesos de acreditación ocupan un buen espacio y esfuerzo en las diversas actividades que debe realizar tanto las instituciones como los docentes de la educación superior.

Seguidamente se hace alusión a la forma como los docentes accedieron a la formación y vinculación docente, mediante trayectos de vida que implicaron esfuerzos, espera, estudio, tesón, persistencia, para señalar luego la importancia y centralidad de la expresión Ricoeuriana de “sí mismo como otro”, subtitulada “sí mismo en cuanto otro”, para resaltar su importancia en el desempeño profesional y personal. Lo mencionado es importante, sobre todo, si se considera que la identidad se configura o complementa con la idea que tengo del otro, es decir, ¿qué idea proyecto de colegas y estudiantes?

Un aspecto medular que engloba los temas anteriores, presente en todos los relatos pero que aparece con más fuerza en los relatos de Sofía, Didier, David, Vanesa y Anabel hace referencia al saber o discurso pedagógico, aspecto al que también se alude en el presente capítulo. Finalmente señala, con la profesora Sara, que más allá de las diferencias propias del saber que agencian las facultades de Educación y la de Ciencias Básicas respectivamente, no se dan diferencias notorias entre sus estudiantes y profesores. Igualmente se subrayan algunos silencios notorios en los relatos.

#### **4.1. Marco referencial e ideologías**

En este apartado se aclaran los conceptos de *marcos referenciales* e *ideologías* en los cuales abrevan los esquemas de acción y pensamiento de los docentes universitarios. Estas claridades

permiten, si no ubicar, al menos mapear los sistemas de interpretación cultural Geertz en los que se mueven, en forma dinámica y a veces contradictoria, los relatos. Veamos lo que Taylor (2006) denomina *Marcos referenciales* y que el profesor Castro (2000) denominó *Ideología*.

Yo defino quién soy al definir el topos desde donde hablo, sea en el árbol genealógico, en el espacio social, en la geografía de los estatus y las funciones sociales, en mis relaciones íntimas con aquellos a quienes amo, y también, esencialmente, en el espacio de la orientación moral y espiritual dentro de la cual existen mis relaciones definidoras más importantes (Taylor, 2006.p.63).

Con esto se puede decir que un marco referencial está constituido por el conjunto de valores, actitudes, creencias, aptitudes y saberes que orientan nuestras acciones y pensamientos en el mundo, tanto en la vida privada como en la pública. Estos (los valores) configuran modos de pensar, sentir y hacer, formas de asignar sentidos y significados a “la realidad”, a nuestras experiencias de vida. Es desde esa constelación de perspectivas y relaciones culturales que las personas y los colectivos configuramos nuestras identidades, concepciones de nosotros mismos y de otros, referentes de interpretación cultural que, a su vez, serán asumidos y transformados por otros en el trasegar, gracias a los amplios, complejos, extenuantes, difíciles e interesantes caminos de la vida. Esta dinámica la expresa bien Taylor cuando afirma:

Hablamos de ello en esos términos porque frecuentemente la gente formula espontáneamente la pregunta en la forma de: “¿Quién soy yo?”. Pero a esa pregunta no se responde necesariamente con un nombre y una genealogía. Lo que responde a esa pregunta es entender lo que es sumamente importante para nosotros. Saber quién soy es como saber dónde me encuentro. Mi identidad se define por mis compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo (Taylor 2006. p. 52.).

Así, para Taylor la identidad moderna no solo presenta un componente narrativo indisociable, sino que se encuentra inmersa en un horizonte de interpretación moral y cultural, en medio del cual el individuo, de vez en cuando, busca respuestas a la pregunta por los sentidos y los

significados que da a su acción y existencia. Cuando estos mapas del mundo cultural y moral sufren modificaciones, pierden su vigencia o se desvanecen, generan incertidumbre y desorientación, obligando al individuo o al grupo a adherir o reformular nuevos marcos referenciales que le permitan valorar sus acciones. Queda claro, entonces, que la manera como los seres humanos entendemos el mundo y la manera como nos ubicamos frente a él está estrechamente relacionada con lo que consideramos significativo y con lo expresamos mediante el lenguaje. De ahí que, en buena medida, la identidad de los docentes universitarios esté configurada por los temas que al momento de relatar consideraron importantes y de los cuales nos ocupamos en este apartado.

Como se puede observar, los relatos están insertos en un contexto social y cultural particular. Allí la procedencia sociofamiliar de los docentes es múltiple y diversa, lo que evidenció condiciones socioeconómicas y políticas de los profesores expertos distintas a las de los profesores noveles. Para las décadas de los cincuenta y los sesenta del siglo XX (tiempo de infancia de los profesores expertos), la familia era una institución social numerosa y con férreas tradiciones cristianas; el país era más rural que urbano; había menos infraestructura de servicios públicos; y aún no se conocía, ni se había masificado, el computador, la internet y las redes sociales. Fueron tiempos álgidos en términos de violencia política bipartidista, situaciones o hechos que hacen que sus narraciones estén marcadas por condiciones adversas como la pérdida violenta de familiares, el trabajo infantil y las dificultades para acceder, permanecer y hasta asistir a la escuela debido a las largas distancias o recorridos, que eran de una hora a pie, por ejemplo. De igual manera, aparecen situaciones como la formación extra-edad, la validación del bachillerato y la orfandad, entre otras circunstancias de vida.

Por su parte, el grupo de docentes noveles proviene de niveles medios de la sociedad y de familias humildes, menos numerosas, más laicas y predominantemente urbanas. En este grupo son más comunes las separaciones matrimoniales y se incrementa el número de mujeres que ingresan al mercado laboral. Las décadas de los ochenta y los noventa del siglo XX (tiempo de infancia de los profesores noveles) es una época en la que es evidente la crisis del proyecto moderno a causa del agotamiento de la razón como diosa de la modernidad y único camino de acceso válido al conocimiento; el cuestionamiento que se hace, desde la filosofía, el arte y la literatura, de pilares fundamentales como el de universalidad; y la idea arraigada de alcanzar el progreso mediante el crecimiento de la ciencia y la tecnología. Se cuestionan los metarrelatos y el dualismo cartesiano, al tiempo que surge una nueva concepción de la historia en contravía del historicismo.

Además, se dan grandes transformaciones sociales y políticas a nivel mundial, como la terminación de la guerra fría, el derribamiento del muro de Berlín y el paso de unos estados de bienestar a un sistema globalizado neoliberal que privilegia el mercado sobre las demás dimensiones de la vida humana. Sumado a esto, se implementa una educación por estándares y competencias, donde cada institución educativa es una empresa y cada rector un gerente.

Así, se van transformando en el tiempo los referentes ideológicos de donde se nutren nuestros narradores en un momento de transición histórica, cultural y política. En efecto se hacen evidentes y comprensibles, en los relatos, las diferencias de matices, acentos y perspectivas entre profesores expertos y noveles, en lo que tiene que ver con su procedencia sociofamiliar, con las épocas de

infancia, sus trayectorias escolares, la manera como los impacta la violencia política bipartidista y en las formas de acceder a su profesión y de asumirla, entre otras circunstancias.

A manera de ejemplo, nótese cómo mientras la mayoría de profesores expertos ingresaron a la docencia con su título de pregrado, los noveles requieren mayores niveles de formación y afrontan procesos más exigentes de selección. Así mismo, en los relatos de los noveles, se denota más identificación con los procesos de investigación, en relación con posturas más críticas de los expertos frente aspectos administrativos o de política educativa. Esta situación bien podemos comprenderla gracias al profesor Castro-Gómez (2000), quien menciona lo siguiente:

La ideología cumple entonces la función de ser “concepciones de mundo” (*Weltanschauungen*) que penetran en la vida práctica de los hombres y son capaces de animar e inspirar su praxis social. Desde este punto de vista, las ideologías suministran a los hombres un horizonte simbólico para comprender el mundo y una regla de conducta moral para guiar sus prácticas. A través de ellas los hombres toman conciencia de sus conflictos vitales y luchan por resolverlos (P. 743).

En pro de esto, las ideologías se aproximan más a unos sistemas de creencias que poco o nada tienen que ver con la verdad y con la adscripción a una clase social, pero sí permiten al sujeto asumir y aportar sentido a la existencia. En esta dirección se puede afirmar que los profesores expertos nacieron y se formaron personal y profesionalmente dentro de un proyecto moderno, con su correlativo *Estado de desarrollo o de bienestar* y una educación orientada por la religión católica afincada en la figura masculina como centro de la autoridad.

En el caso de los profesores noveles, si bien comparten dichas imágenes de mundo, en ellos estas iconografías son más tenues, pues es evidente que su nacimiento y formación se da en un momento de fuerte transición paradigmática. Para enunciar un ejemplo, su escuela, siendo la



misma construcción física a la que asistieron sus antecesores (los expertos), ya no es la misma escuela tradicional basada en la capacidad de la memoria y los contenidos enciclopédicos, sino la escuela de los estándares y competencias. Lo mismo sucede con las otras instituciones de socialización: familia, iglesia y Estado.

En términos de Lyotard (1987), podríamos decir que la transformación del sistema educativo, sus retos, paradojas y tensiones, sentidas por los docentes noveles y expertos, se debe en buena medida a la crisis generada por una condición posmoderna a la que no es posible responder desde una posición moderna y cuyos desenlaces dependen de la forma como se resuelvan dichos desafíos. Hargreaves (1996) lo expresa así:

El problema no está constituido sólo por los sistemas escolares modernistas, ni la solución está en las organizaciones postmodernas. Veremos que las propias sociedades postmodernas están lastradas por posibilidades contradictorias, muchas de las cuales aún tienen que surgir. El desafío del cambio para los profesores y sus líderes se encuadra en las luchas entre la modernidad y la postmodernidad y en el seno de cada uno de estos ámbitos. (P.30).

Las diferentes formas en que cada profesor asume y responde a los desafíos del cambio, marcan en forma particular su forma de pensar, hacer y sentir, es decir, su relato. Esto, no depende exclusivamente de su voluntad, sino por el contrario, de las opciones institucionales y políticas que se garanticen. En cierta medida, los profesores noveles como expertos reconocen que el mundo ha cambiado y deciden si asimilan o no los cambios como imposiciones, restricciones o posibilidades, transformaciones que se dan en corto tiempo o en cuestión de décadas, como se puede ver.

Es de resaltar que, si bien, los marcos referenciales o ideologías son irremplazables en las sociedades, estos constituyen unos campos de disputa y de lucha por la legitimación del poder que

ejercen y representan unos grupos frente a otros. No son tipologías ancladas al inconsciente de cada sujeto, sino que hacen parte del sentido común que irrumpe en la vida cotidiana y guía la forma de ser y hacer. Por esta razón el maestro Castro-Gómez (2015) dice:

Para Gramsci, la ideología no es algo separable de la hegemonía que un grupo o una colisión de fuerzas políticas adquieren temporalmente a través del control que ejercen sobre los aparatos represivos y culturales de la sociedad. Por esta razón la ideología es efecto del liderazgo moral y político que el grupo hegemónico ejerce sobre los demás en un momento histórico específico (p.86).

Con lo mencionado, podemos concluir con que las ideologías contribuyen a que los hombres conformen miradas caleidoscópicas de la realidad y constituyen visiones o imposiciones susceptibles de ser modificadas mediante acciones de personas que, en tanto sujetos políticos, padres de familia, docentes, analistas culturales, grupos contrahegemónicos, ejercen influencia sobre otros en universidades, en el interior de la familia, en la iglesia, o a través de los medios de comunicación y las redes sociales. Así, en buena medida, en la interacción y múltiples juegos entre ideología, hegemonía y acciones políticas se deriva, a nuestro modo de ver, la lectura de pesos y contrapesos, posiciones y oposiciones, anversos y reversos que permiten hacer una lectura de mundo y, por supuesto, de una identidad narrativa del docente universitario más comprensiva, abarcadora y prometedora de posibles transformaciones.

#### **4.2. El docente universitario entre la escuela tradicional y la escuela por competencias: dos modelos de desarrollo económico-social y político**

No es un secreto que el neoliberalismo no solo es un modelo de desarrollo económico, que constituye una ideología en la medida en que abarca una concepción de hombre y de sociedad, es

decir, contiene preceptos éticos, políticos y de derecho, como puede escucharse con frecuencia. En suma, es el modelo de desarrollo económico adoptado por los Estados que corresponde con el tipo de sociedad y de sujeto que se quiere formar, y por consiguiente, con el tipo de educación que encarna el sistema educativo. Por eso, Colombia pasa de un modelo de desarrollo basado en el intervencionismo estatal, adoptado por recomendación de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) como respuesta a la crisis económica de 1930, denominado “Estado de bienestar o de desarrollo”, a otro modelo de desarrollo adoptado por el Consenso de Washington como respuesta a la crisis económica de 1980, basado en el mercado como elemento distributivo del producto social, denominado “Estado neoliberal”. En el siguiente cuadro se sintetizan ambas tipologías:

<b>Criterios</b>	<b>Estado de bienestar o proteccionista</b>	<b>Estado neoliberal o de mercado</b>
Histórico	Adoptado por recomendación de la comisión económica para América Latina como respuesta a la crisis económica de 1930	Adoptado por recomendación del Consenso de Washington como respuesta a la crisis económica de 1980
Principios	El Estado es el encargado de brindar bienestar a toda la población, y para ello ha de intervenir en todos los sectores de la vida	A menor intervención del Estado, mayor estabilidad de las leyes del mercado y de la macroeconomía
Políticas	Intervención estatal Sustitución de importaciones Estado proveedor de bienestar social Subsidio a la oferta	Libre competencia económica Desregularización económica Subsidio a la demanda (focalización) Privatización (reducción del Estado)

Criterios	Estado de bienestar o proteccionista	Estado neoliberal o de mercado
	Impuesto al capital y a la renta Endeudamiento e inversión Centralización administrativa Garantía del derecho al trabajo en igualdad de condiciones	Impuestos neutrales (IVA) Disciplina fiscal (finanzas públicas) Descentralización administrativa Defiende la libertad de contratación y la movilidad de los factores de producción
Críticas	Modelo que limita la expansión del mercado y el desarrollo social Privilegia unos sectores productivos en detrimento de otros Atraso tecnológico y de innovación por falta de competencia	Modelo que aumenta el desempleo y la informalidad laboral Privilegia el sector financiero y especulativo Explosión del consumo y de la tecnología Dominio económico de capitales transnacionales (tratados de libre comercio) que atan de pies y manos al Estado

**Tabla 2.** *Tipologías*

Diría que uno de los postulados fundamentales del neoliberalismo consiste en exacerbar la competencia individual y colectiva en los diferentes ámbitos de la vida para que todos, en una supuesta igualdad de oportunidades, puedan acceder al capital económico y cultural, y al bienestar social requerido para tener una vida digna. Se le asigna al Estado el papel de árbitro o garante de la prestación de servicios públicos y de la observancia de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución y las leyes, factor que contribuye a generar cierto

darwinismo social, al desconocer que hay derechos como la salud, la justicia y la educación que no pueden estar al arbitrio de la capacidad adquisitiva de los individuos.

De la caracterización de los modelos de desarrollo social, económico y político descritos, se desprenden dos tipos de escuela, a las que subyacen dos reformas educativas y en las que se encuentran insertos los relatos de nuestros docentes universitarios. A estos tipos de escuela el profesor Martínez (2004) los ha denominado: escuela expansiva (estado de bienestar) y escuela competitiva (modelo neoliberal). En los dos casos se ilustra, asertivamente, la forma como se han configurado ambos paradigmas en el sistema educativo colombiano. En el siguiente cuadro se sintetizan, *grosso modo*, como escuela tradicional y escuela competitiva:

<b>Escuela tradicional -Estado de bienestar- 1930-1980</b>	<b>Escuela competitiva -Estado neoliberal- 1980-2017</b>
<p>La escuela para el desarrollo o tradicional se presentó como alternativa para la erradicación de la desnutrición, el analfabetismo y, en general, el atraso social para la época.</p> <p>Herederas de los principios propios de la Ilustración, la fe católica y el movimiento de escuela nueva en Europa.</p>	<p>La escuela competitiva surge de la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en 1990 en Jomtien, donde se asume la educación como base del desarrollo humano.</p> <p>Se centra en la atención a los aprendizajes útiles por oposición a la enseñanza. Se habla de necesidades básicas de aprendizajes y desarrollo de competencias, y de igual manera se busca universalizar el acceso a la educación básica, entre otros aspectos.</p>
<p>Promueve el conocimiento disciplinar y la especialización.</p>	<p>Se trata de un replanteamiento estructural de la educación, que incluye la redefinición de los principios y la formulación de propuestas curriculares y programas radicalmente diferentes a los existentes.</p>
<p>Promueve la instrucción cívica y la formación moral propia de la fe católica</p>	<p>Se impulsa la flexibilidad curricular, la formación por competencias: “Saber hacer con el saber”.</p>

<b>Escuela tradicional -Estado de bienestar- 1930-1980</b>	<b>Escuela competitiva -Estado neoliberal- 1980-2017</b>
Centra su interés en el conocimiento del niño, como sujeto con capacidades de aprendizaje, y en las formas de enseñanza. Es la escuela de Comenio.	Se centra en el logro de aprendizajes efectivos y promueve el valor de uso del conocimiento y promueve el desarrollo de competencias básicas que son monitoreadas por sistemas de evaluación por competencias.
Responde a un modelo económico fabril.	Responde a un modelo económico global.

**Tabla 3.** *Escuelas*

En este contexto económico, político, social y educativo están cimentados los relatos de los dos grupos de docentes que participaron en el presente trabajo, sin que se pueda indicar que cada grupo corresponda a un modelo en particular. Por el contrario, en ellos se presentan hibridaciones. Todos están cruzados por visiones caleidoscópicas frente a las que es posible señalar matices, contradicciones y desplazamientos en los incesantes cambios y transformaciones que caracterizan este tiempo, acompañado de profundas, complejas y exacerbadas confrontaciones ideológicas.

Para los profesores noveles, más que para los expertos, es aplicable el símil de la configuración de la identidad narrativa de los docentes universitarios con el de una competencia deportiva, al menos en dos sentidos. El primero, por el tipo de disposición, dedicación, tesón y preparación que se requiere para ser el mejor entre los mejores y alcanzar la medalla de oro, es decir, el nombramiento como profesor de planta. En este caso, los aspirantes a profesores de una universidad pública se preparan desde muy diversas condiciones y circunstancias de vida. Hay quienes desde sus años infantiles reconocen sus habilidades y preferencias por un área del conocimiento, como en el caso de la profesora Vanesa que es el azar, otros destacan las

eventualidades o sus propias decisiones, ya que estas los van llevando, en forma un poco accidental, hacia su profesión. Por nombrar otro ejemplo está el caso de Sara quien, además de gustarle el álgebra, sigue las recomendaciones de su padre; a diferencia de otros, como el profesor Hugo, quien en contravía de las preferencias académicas de su padre persiste en su gusto por la historia y la literatura.

El segundo, porque hace más de tres décadas se ha adelantado en el país una reforma educativa denominada “educación por competencias”, cuya centralidad fue expresada en la Declaración Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien en 1990, que principalmente se centra en la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. En otras palabras propende focalizar la atención en el aprendizaje y no en la enseñanza, y universalizar la educación básica.

De un modelo educativo tradicional centrado en la enseñanza de contenidos disciplinares y clases magistrales, que privilegiaba la memoria y el aprendizaje enciclopédico, se pasó a otro en el cual se valoran los usos del conocimiento o competencias que el estudiante puede alcanzar con el conocimiento, un paradigma educativo en el que el saber adquiere valor de uso y del cual son hijos directos los profesores noveles, a diferencia de los expertos, formados en una escuela más tradicional. Sin embargo, como se evidencia en los relatos, hoy ambos grupos de docentes se desempeñan en forma consciente o no consciente, bajo la orientación de un sistema educativo por competencias.

### **4.3. Concepciones acerca del docente universitario**

Teniendo en cuenta lo expresado en los relatos de los profesores David, Hugo, Sara, Didier y Sofía, el profesor universitario se autodefine como el eslabón de una cadena de personas dedicadas a la formación académica, donde, de alguna manera, hacen hoy lo que en su momento hicieron con ellos: formar los mejores profesionales posibles en cada una de sus áreas, motivarlos y apoyarlos para que realicen con óptimo desempeño sus maestrías y doctorados, para orgullo y satisfacción del deber cumplido de sus profesores. Estos egresados, posiblemente, serán los que los reemplacen en sus cátedras en un futuro no lejano. Quizá, este sea uno de los sentidos o significados asignados al hecho de desempeñarse como docente universitario.

Son numerosas las funciones asignadas al maestro a través de los diferentes momentos históricos, y que aún subsisten en el imaginario social. Desde el maestro filósofo proveniente de la cultura griega, descrito por Foucault (2000) en su trabajo sobre escatología como cuidado de sí y modelo de formación, hasta el intelectual orgánico, señalado por Gramsci (1967) en oposición al intelectual tradicional, que basa su trabajo más en condiciones técnicas que en compromisos políticos. Se pasa, también, por el trabajo de Said (2007) que, tras un riguroso estudio sobre representaciones del intelectual, reconoce las adscripciones del mismo a diferentes sectores políticos e industrias del conocimiento, como figura pública que siempre representa un tipo particular de audiencia, y al que define como “francotirador, *amateur* y perturbador del *statu quo*”, al referirse a la idea de alguien que cuestiona y se cuestiona permanentemente frente a las desigualdades producidas por cada régimen imperante.

Por mencionar otros más, el profesor Saldarriaga (2003), en su estudio socio histórico de la escuela en Colombia, señala tres tipos de configuraciones culturales y políticas: Modernidad



clásica propia de un humanismo católico, Modernidad adscrita a un humanismo liberal, y Contemporánea, que delinea una ciudadanía social. Según el profesor Saldarriaga, a cada uno de estos tres tipos de configuraciones socio-históricas les es propio un tipo de maestro: el maestro como artista y como apóstol, el maestro más científico, vinculado al saber propio de una cultura ilustrada, y el maestro ligado a los procesos de la globalización, a los derechos de tercera generación y a una educación ciudadana (pedagogo social). Es preciso advertir que dicha formulación no la hace el profesor en términos rígidos o segmentados de la historia, como él mismo lo advierte. Estas formas de asumir la docencia se dan en forma de hibridación y, de alguna manera, coexisten.

En la actualidad la palabra maestro, con sus implicaciones filosóficas, poco se escucha en las instituciones educativas. Son más frecuentes las de profesor o docente. Incluso hacia finales del siglo XX y principios del siglo XXI se va generalizando la idea del docente como funcionario al servicio del Estado. Para el caso de la docencia universitaria es notorio como cada vez son más exigentes los requisitos para acceder y desempeñarse en dicho cargo.

En el caso de la identidad docente, los profesores expertos se reconocen en forma directa como tales, a diferencia de algunos noveles que le agregan su condición de escritor, académico, o se inclinan más hacia su desempeño como investigadores-científicos, aspecto que connota que no hay una sola forma de asumir la docencia universitaria, sino, múltiples.

En consecuencia, los relatores al referirse a las condiciones que debe tener un buen docente universitario destacan la de poseer un sólido saber en su área de conocimiento, por oposición a los

“mercachifles del conocimiento” o profesores “ventrílocuos”, repetidores de textos. Algunos de los narradores coinciden en subrayar la importancia de la relación con el otro, en este caso el estudiante; de observar un trato basado en el respeto mutuo; de conocer y responder a las necesidades del estudiante y su permanente preocupación por brindarle un buen conocimiento, término que suele confundirse con el de formación en el relato del profesor Carlos, pues esta expresión no se usa en el sentido gadameriano de darse forma o procurarse una condición humana, sino el de poseer dominio y conocimiento.

Asimismo, Didier, Hugo, Carlos y Sofía coinciden en que un buen docente debe ser un buen comunicador, alguien que se hace entender de forma clara y precisa, que sabe comunicar sus trabajos y producciones. A estas características se puede agregar la de ser un investigador, que esté revisando y confrontando constantemente sus hipótesis de trabajo, pues en el campo académico el cambio de paradigmas y asertos es muy dinámico. Mientras que los profesores que, como afirma la profesora Vanesa, “hacen su trabajo de forma ejecutiva”, son personas frustradas que no ven posibilidades ni acceden a otras discusiones, se reiteran en sus propias ideas y no viven ni vibran con lo que hacen. Es desde la triada docencia-investigación-proyección social, como ejes misionales de las instituciones de educación superior, que es posible acercarnos a una interpretación de las implicaciones que tiene ser docente universitario hoy.

#### **4.3.1. Docencia, investigación y proyección social**

Como es evidente, cada configuración histórica de lo económico, social y político forja y consolida un sistema educativo que le es propio y, en virtud de ello, una manera de ser maestro. La misma idea de universidad como institución de educación superior que gira en torno a la docencia, la investigación y la proyección social no ha sido ajena a esta dinámica de pesos y contrapesos en sus ejes misionales y, desde luego, tampoco en el docente.

Se observa en los relatos de los profesores expertos cómo han transitado por formas de organización social y procesos académicos más centrados en la docencia y la proyección social que en la investigación, en la que han puesto más énfasis los profesores noveles. Las narrativas de los profesores expertos (Didier, Carlos, Anabel, Sofía) están marcadas por condiciones ideológicas de partido (posiciones y organizaciones denominadas de izquierda) y por su sensibilidad social y ejecutorias. Ellos, generalmente, hacen referencia a procesos más centrados en la enseñanza; a luchas sindicales de fuerte impacto en la defensa de lo público; a los despidos laborales por participación en política, la misma participación política como elemento central de la formación de subjetividad; a la proyección social en la organización de actividades culturales como la música, el teatro y la danza, ligadas a brigadas comunitarias; y a procesos de alfabetización, entre otros. Del mismo modo mencionan muchas de sus experiencias, en contraste con los relatos de los profesores noveles, que se centran en la singularidad de sus procesos de formación académica y en su incansable lucha por acceder a la docencia universitaria, aspectos en los que adquiere mayor peso el componente investigativo, exigido hoy por la política estatal de calidad y acreditación.

Para el caso de los docentes expertos la investigación era, en buena medida, un ejercicio que se realizaba para optar por un título profesional y, poco a poco, se fue constituyendo en una

actividad central de su trabajo. Para los profesores noveles, la investigación, fue el núcleo de su formación en pregrado, uno de los requisitos centrales para el acceso a la enseñanza universitaria y, positivamente, uno de los referentes de su actual desempeño debido, en parte, al peso e importancia que las exigencias de acreditación les hacen a los programas académicos e instituciones educativas.

Paradójicamente, la actividad profesional de estos docentes está más ligada a liderar grupos de investigación, posicionarlos y sostenerlos en un buen *ranking* ante Colciencias, con todo lo que ello implica; actividad a la que dedican la mayor parte de su tiempo, pero por la que reciben menos reconocimiento institucional en relación con la docencia. Este aspecto está profundamente ligado a la idea de la relación universidad-empresa, de la calidad de la educación, y a una creciente regulación y operacionalización de la función docente que, en algunos casos, se ha centrado más en la investigación como metodología que como sendero para generar y transformar conocimiento y que, en algún momento, permite contribuir y mejorar las condiciones existenciales de ciertos grupos humanos, como lo menciona el profesor Hugo, quien compara al investigador ficticio frente al investigador real.

Algunas tensiones suscitadas por este desplazamiento hacia la investigación son mencionadas así por un experto en el tema:

“Para nadie es un secreto que la mayor parte del presupuesto y de conexiones con el contexto económico y político a nivel regional y nacional lo obtienen universidades de reconocido prestigio en el sector privado y público. Para nuestro caso en particular, como universidad de provincia, la investigación tiene muy poco impacto social, un noventa por ciento de las

investigaciones están en los anaqueles. Hay que reconocer que en muchos casos nuestros docentes regresan de los doctorados más preocupados por la investigación como mecanismo de producir puntos y mejorar el salario (diez artículos al año), que por hacer escuela e impactar los programas de pregrado. La cacareada integración entre docencia, investigación y proyección social está desbalanceada, no se ha logrado y está desbordando a la universidad pública” (E, R: 93-102).

Como se revela, existe un marcado desequilibrio en la división del trabajo académico en la universidad (docencia, investigación y proyección social), por ende, no se alcanzan adecuados niveles de integración que permitan mejorar las prácticas educativas y pedagógicas, lo que no quiere decir que en algunas universidades y unidades académicas sí se haya logrado en forma satisfactoria.

Vinculada al punto anterior, se advierte la paradoja de que, si bien se registra trabajo de corte cooperativo en el interior de los grupos de investigación, esta dinámica no logra trascender ni superar una cultura académica de trabajo aislado o solitario del docente en el aula, actividad que en la mayoría de las ocasiones es de corte enciclopédico, descontextualizado, con bajo impacto en lo social, centrado en contenidos disciplinares y jerarquizado en unidades de poder/saber, donde por lo general prima más el poder que el saber. Este último aspecto conlleva a abusos y atropellos por parte de quienes detentan el poder en las instituciones universitarias, como lo señala la profesora Sara en su relato. Al respecto, el profesor Díaz dice:

La cultura académica es una expresión de las relaciones de poder y control que subyace a la división del trabajo académico en la universidad... Es pues alrededor de los conocimientos que se configuran posiciones, oposiciones y disposiciones de los profesores, las cuales estructuran su experiencia y sus prácticas pedagógicas (Díaz, 200, p. 21-22).

Es precisamente en la división del trabajo académico universitario entre docencia, investigación y extensión donde se generan fragmentación, paradojas y desplazamientos de unas hacia otras. Para el caso, un experto explica:

“A partir del Decreto 1444 de 1994 y el 1279 de 2002, vigente, además del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, Colciencias, se reconoce más la función investigativa, y los resultados obtenidos de ella, que la labor docente de los profesores universitarios. Paradójicamente la vinculación es para la docencia, la investigación y la proyección, presentándose el caso de algunos profesores con niveles de doctorado y reconocimientos nacionales e internacionales que no quieren saber mucho de la docencia, a no ser que sea en maestrías o doctorados, y muy poco de la extensión” (E, R: 84-90).<sup>11</sup>

Por consiguiente, los procesos de investigación, de creciente importancia para los procesos de acreditación permanentes en las instituciones de educación superior como mecanismo idóneo y eficiente para garantizar la llamada calidad de la educación, tienden a desplazar la docencia y la proyección social en el campo universitario, generando, reiteramos, una paradoja.

#### **4.3.2. Algunas tensiones en la normativa y en la institución educativa**

---

<sup>11</sup> E, significa entrevista a especialista en el tema.

Estrechamente vinculados a lo anterior aparece en los relatos el tema de los procesos de acreditación institucional y de programas académicos estipulados en el Artículo 53 de la Ley 30 de 1992, que dice:

Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las Instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan propósitos y objetivos. Es voluntario de las Instituciones de Educación superior acogerse al Sistema de Acreditación. La acreditación tendrá carácter temporal. Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezcan la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU).

De esta manera, un Sistema Nacional de Acreditación, que se supone voluntario, termina siendo obligatorio, pues institución universitaria que no se acredite no accede a recursos del Estado, principal fuente de financiación de la universidad pública, y programa académico que no lo haga no obtiene registro calificado y desaparece del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Es decir, lo que se agencia es un sistema de inclusión /exclusión para quienes no asuman o se ajusten a las disposiciones o requerimientos estatales, a lo cual hay que agregar, de una parte, que la acreditación iniciada en el año de 1998 como temporal, veinte años más tarde aún no termina. Por el contrario, se constituyó en el principal dispositivo de vigilancia, control y coerción de los diferentes gobiernos para la implementación de diversas políticas de orden administrativo, investigativo y curricular, tendientes a hacer mayores exigencias a las instituciones de educación superior a través de la asignación de menores recursos, asunto que bien describe el profesor Carlos y que en la mayoría de los relatos no registra comentarios positivos, por el contrario son observaciones que desdican del sistema de ciencia y tecnología implementado por Colciencias como lo señala el profesor Didier al final de su narrativa.

Aquí conviene señalar al menos dos paradojas consagradas en la Constitución Política de Colombia, presentes en la Ley 30 de 1992, que como se evidencia en los relatos de los profesores Hugo, Vanesa, Didier y Sara afectan el adecuado funcionamiento de las IES y que impactan notablemente la identidad de la comunidad universitaria. La primera dice que la ley señala: “libertad de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra” (Artículo 4, Ley 30 de 1992), y en el Artículo 34 de la misma Ley crea el Sistema Nacional de Educación Superior (CESU), organismo que según el Artículo 36 tiene entre sus funciones:

Proponer al gobierno nacional:

- a) políticas y planes para la marcha de la educación superior
- b) la reglamentación y procedimientos para:
  1. Organizar el Sistema de Acreditación.
  2. Organizar el Sistema Nacional de Información.
  3. Organizar los exámenes de Estado.
  4. Establecer las pautas sobre la nomenclatura de los títulos.
  5. La creación de las instituciones de educación superior.
  6. Establecer los requerimientos de creación y funcionamiento de los programas académicos;
- c) La suspensión de las personerías jurídicas otorgadas a las instituciones de educación superior.
- d) los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de educación superior y de sus programas...

Como es evidente, se habla de una libertad regulada, supeditada a la vigilancia, al control y al cumplimiento de los requerimientos estipulados por y desde el Estado, aspecto que marca la ambivalencia y que tiene a universidades, grupos de investigación y docentes haciendo las tareas requeridas para dar cumplimiento a las diversas y permanentes exigencias de acreditación. A esta situación conviene agregar las políticas de focalización de los subsidios económicos a estudiantes de bajos recursos económicos, como “Ser Pilo Paga”, que consiste en subsidiar la matrícula a los estudiantes que obtienen los más altos puntajes en la pruebas Icfes. Por lo general, dichos estudiantes ingresan a las universidades de mayor reconocimiento nacional (tercerización de la



educación), lo que va desfinanciando la universidad pública pues no se promueve la oferta sino la demanda de los mejores puntajes obtenidos por los estudiantes, como bien lo señala el profesor Carlos al final de su relato.

La segunda menciona, en el título III, capítulo II de la misma ley, sobre la organización y elección de directivas académicas<sup>12</sup>, especialmente lo normado como funciones del Consejo Superior Universitario (Artículo 65, Literal e) lo siguiente: “designar y remover al rector en la forma que provean sus estatutos”. Es preciso señalar que en la Universidad, siempre que hay elección o reelección de rector, entran en pugna los estamentos estudiantiles, administrativos y docentes, igual que los directorios políticos existentes en la región. Cada cuatro años se inicia la contienda electoral con la elección de un representante al Consejo Superior por cada uno de los estamentos (profesoral, de egresados, directivas académicas y estudiantiles).

Esta elección se realiza en forma directa. Por ello, el representante de los ex rectores se elige por consenso, entre quienes han ostentado la dignidad. Mientras que el representante del sector productivo, el representante del presidente de la República, y el representante del Ministerio de Educación Nacional, participan por injerencia de la clase política regional, así como el gobernador del momento, quien preside el Consejo Superior. Lo que se destaca, según la Ley 30 de 1992, es que el Consejo Superior es la instancia facultada para designar y remover al rector, pero en la mayoría de las universidades públicas del país, y en el marco de la recurrida y manida autonomía universitaria, se ha adoptado y reglamentado, en aras de una mayor participación democrática, una

---

<sup>12</sup> Composición del Consejo superior de la Universidad, ver Artículo 64. Sobre elección del rector leer: Artículo 65, específicamente el Literal e de la Ley 130.

consulta electoral en la que los aspirantes a rector deben obtener unos umbrales mínimos para hacer parte del grupo de elegibles por parte del ya mencionado Consejo. Se resalta que ninguna consulta obliga al consejo superior a nombrar de acuerdo con sus resultados. Esta situación ha enrarecido la vida académica universitaria, al menos en dos aspectos.

Uno de ello hace relación al establecimiento del sistema electoral en las universidades. La consulta ha generado en el interior de los claustros universitarios prácticas clientelistas, fragmentación de sus estamentos docentes, administrativos y estudiantiles, problemas de financiación de campañas e injerencia de maquinarias electorales a nivel departamental y municipal, entre otras anomalías. Estos hechos en los que cotidianamente se impone el poder sobre el saber y en donde a veces se paga un precio muy alto, con huelgas y disturbios estudiantiles y profesoraes por el desconocimiento frecuente de los resultados de la consulta por parte del Consejo Superior a la hora de la elección del rector, son la razón por la cual algunos de los miembros de la comunidad académica se refieren a ella como “el embeleco de la consulta”. Además de lo anterior, en épocas de campaña electoral se crean grupos o bandos irreconciliables que siguen vigentes después de la campaña y pasan cuentas de cobro al impactar negativamente procesos y centros de investigación, unidades académicas y procesos administrativos de diferente índole, como lo describen, en sus narraciones, el profesor Hugo y Sara.

El otro tiene que ver con la mencionada consulta que ha servido de mecanismo endogámico en las elecciones de rectores, puesto que quien no alcance los umbrales en la consulta interna no ingresa a la lista de elegibles, y alguien externo a la vida universitaria difícilmente logra tal requisito, así tenga mejores condiciones académicas y administrativas.

### **4.3.3. De la formación y vinculación docente**

Otro aspecto que identifica de manera plena a los narradores, y que los va conduciendo hacia la vida universitaria, es el gusto e interés que tienen por el estudio o por algún área del conocimiento, y una alta valoración de la escolaridad como mecanismo de ascenso social por parte de sus padres. La última circunstancia, propia de una escuela expansiva y del modelo de desarrollo de mediados del siglo XX, es la que permite reconocer la escasez de recurso humano con formación superior, pues no se contaba con título profesional, lo que permitía, y en algunos casos, aseguraba el acceso a empleos estables y bien remunerados, sobre todo en el ámbito estatal, en contraste con la altas tasas de desempleo profesional que se registran actualmente.

Es notorio ver cómo quienes se orientan por las ciencias básicas comparten el gusto o la habilidad por las matemáticas y el álgebra, pues ese fue su norte, a diferencia de otros que desarrollaron unas habilidades y destrezas que les auguraban el éxito en una cultura escolar (lectura, literatura política) y que los acogió, motivó y moldeó de cierta manera. Allí obtuvieron reconocimientos académicos, menciones de honor, izadas de bandera, promoción a cursos superiores, becas, premios a investigaciones realizadas, créditos condonables y becas para realizar estudios de posgrado. Dicho de otra manera, los narradores, mediante el amor al conocimiento, el cultivo del hábito del estudio, la lectura, la pasión por la enseñanza, el juicio, la perseverancia, además del desarrollo de habilidades académicas, unos padres ocupados de la formación de sus hijos y un contexto familiar y escolar favorable, fueron configurando y consolidando paso a paso

sus identidades de docentes universitarios, características más acentuadas en los profesores noveles que en los expertos.

Sobre la vinculación docente<sup>13</sup>, vale la pena anotar que en los cincuenta y tres años de vida institucional de la Universidad se han presentado tres etapas de vinculación docente. En un primer momento, hasta el año 1975, aproximadamente, los incorporaba el rector directamente por recomendación o sugerencia de otro rector o de un docente del área ya vinculado. El requisito fundamental era ser profesional en el área requerida y tenían en cuenta las notas de pregrado, que no se tuviera un promedio inferior a 4.0, en una escala de 1 a 5. En ese momento eran pocos los profesionales en el país, y quienes se vinculaban a la docencia debían, además, crear y contribuir a consolidar las unidades académicas que por aquel entonces apenas se consolidaban en el interior de los claustros universitarios.

En un segundo momento se crea la oficina de evaluación para el año de 1977, donde se analizaban las solicitudes provenientes de las decanaturas en términos de necesidad de personal docente. En ese momento son los decanos quienes más influencia o presión ejercen sobre los concursos, ya que solicitan los perfiles requeridos. Entonces para ese periodo se presentaban egresados destacados, con buen desempeño durante sus estudios, o profesionales con suficiente experiencia.

A medida que la universidad va creciendo son más los programas que se ofrecen, y por tanto se incrementan los requerimientos de docentes. Hacia el año de 1980 aparece una normatividad que

---

<sup>13</sup> La reseña histórica proviene de una entrevista corta realizada a un docente administrativo con experiencia de más de cuarenta años en el área, en la universidad. Ver anexo.

establece que los concursos deben ser públicos y abiertos, con difusión en prensa, pero no había claridad en los tiempos y en los recursos que podía interponer el aspirante, entre otros aspectos. Fue hasta el año de 1990 que se organiza el estatuto docente y se hace una mejor reglamentación al respecto dentro de la Universidad.

Para el año de 1994 aparece el Decreto 1444, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, por medio del cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales, y se organiza la oficina de asignación de puntaje CAP. Este decreto a su vez es derogado por el Decreto 2779 de 2002, vigente el día de hoy. Así se da el tercer momento de vinculación docente, en el que nos encontramos, y en el que los concursos a profesores de planta en el sistema universitario colombiano se dan, por lo general, como se expone a continuación.

Las convocatorias a docentes de planta en el sistema universitario se realizan generalmente mediante actos administrativos o acuerdos de los respectivos Consejos Académicos, que consideran lo normado en la Constitución Política de Colombia sobre libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (Artículo 68), además de la autonomía universitaria (Artículo 69) y demás reglamentaciones estipuladas en la Ley 30 de 1992. En tal sentido, el consejo académico asume las políticas de vinculación docente estipuladas en los planes estratégicos institucionales y los de cada consejo de facultad.

En la convocatoria se establece claramente el número de plazas que se van a proveer por facultades y programas, teniendo en cuenta las áreas de formación y los perfiles profesionales requeridos en cada caso. En el cronograma de la convocatoria se establece la fecha límite para la

entrega de documentación (hoja de vida con soportes), la presentación de prueba científico-pedagógica y de inglés, la publicación de resultados, la interposición de recursos según el caso, las respuestas a los recursos de apelación ante la Oficina de Asuntos docentes y de reposición ante el Consejo Académico, y la resolución de nombramientos en periodo de prueba por un año. Así como también los requisitos específicos solicitados para cada área del concurso, por eso el aspirante deberá presentar:

- a) Título de pregrado según lo exigido para cada perfil.
- b) Título de maestría o doctorado según lo exigido para cada perfil.
- c) Experiencia de docencia universitaria por un periodo mínimo de un año en tiempo completo, o su equivalente en horas certificada por una universidad.
- d) Exposición de un tema académico relacionado con el área de concurso, donde se integren la docencia, la investigación y la proyección social.
- e) Prueba de aptitud general en inglés.

En lo que respecta a la evaluación, se menciona que el cien por ciento (100%) como valor máximo que puede obtener un concursante se distribuye así:

1. Cuarenta por ciento (40%) la prueba científico-pedagógica.
2. Diez por ciento (10%) la prueba de aptitud pedagógica en inglés.
3. Cincuenta por ciento (50%) la hoja de vida.

Generalmente los concursos despiertan muchas suspicacias. Desde el diseño de las convocatorias intervienen muchos intereses e interesados. Aquí son los directores de programa, los Consejos curriculares y los grupos de investigación adscritos al programa los que señalan los perfiles profesionales requeridos. A veces las convocatorias son tan específicas que se declaran concursos desiertos porque solo llega un concursante, caso en el cual se convoca nuevamente a concurso, y si solamente vuelve a aparecer un concursante, este se nombra. Como en toda convocatoria pública se pueden presentar las apelaciones y recursos, por la vía gubernativa o administrativa, es normal afirmar, cuando se pierde, que el concurso estaba arreglado, y cuando se gana, que fue transparente. En algunos casos, dependiendo de quién sea el ganador, se presentan comentarios de agrado o desagrado por parte de la comunidad universitaria. No sobra indicar que el ganador es nombrado e inicia un año de prueba, periodo en el que es evaluado por sus colegas, estudiantes y directivos, y se ha dado el caso de uno o dos retiros por mala evaluación.

El componente pedagógico del concurso usualmente es fuente de crítica, porque no son muy claros sus criterios de evaluación o por ser considerados subjetivos. Como lo señala el profesor David al preguntarse en su narrativa ¿cómo explicar un punto menos o un punto más en la prueba pedagógica? Y se responden a sí mismos en tono irónico: “Porque alcé mucho la voz o moví mal la mano”.

La vinculación del docente universitario se ha dado históricamente mediante un sistema de cooptación de los egresados y profesionales más destacados, lo que se resalta en los relatos y la historia hace evidente. En el caso de los profesores expertos, los más antiguos se vincularon en forma directa, mediante la presentación de su título profesional y el certificado de notas. En estos

casos, recordamos, mediaba la recomendación de un profesor de planta, un rector de otra universidad o ser de los primeros egresados con muy buen desempeño académico.

Otros ingresaron mediante concurso público de méritos en el que solo puntuaba la hoja de vida, previo cumplimiento de los perfiles requeridos en la convocatoria. Los noveles, por su parte, ingresan a partir del año 2002, cuando ya se había reglamentado el actual concurso docente, descrito en renglones anteriores. Así trazan un arco que los lleva, por su gusto y su buen desempeño académico en los diferentes niveles escolares, su ánimo y tesón para ascender socialmente, su periplo como docente catedrático, ocasional de medio tiempo o de tiempo completo, hasta profesor de planta o de contrato indefinido, que es el que da la anhelada y a veces esquiva estabilidad laboral.

Dicho de otra manera, para alcanzar la estabilidad y el mejoramiento de las condiciones laborales y sociales hay que hacer fila, tener paciencia y competir, algunas veces sin alcanzar el primer puesto. Igualmente se coteja en los relatos cómo se dan los diferentes tipos de vinculación según los momentos históricos señalados para la vinculación. Los expertos mediante la presentación de la hoja de vida, básicamente, y los novatos pasando por las múltiples exigencias del concurso que con el tiempo se torna más exigente.

#### **4.3.4. Sí mismo en cuanto otro**

En la connotación actual de la docencia, además de la relación del docente con el conocimiento científico, se da una centralidad en la relación con el estudiante, quien constituye parte fundamental



de su acción instruccional. Esta relación se da desde diversos grados y perspectivas, que van desde las relaciones verticales e impositivas, pasando por las de negociación de sentidos y significados en y sobre el mundo, hasta las relaciones horizontales de complementariedad y respeto mutuo. De grado porque, como se observa en los relatos, hay profesores para quienes el estudiante (el otro) constituye el centro de sus ocupaciones y preocupaciones como en el caso del profesor Carlos, en tanto que en otros el estudiante juega un papel secundario y a veces instrumental.

Por tanto, es pertinente aclarar, como ya se advertía en el II capítulo (Implicaciones éticas del relato) que, en la configuración de la identidad narrativa descrita en los ocho relatos del capítulo anterior, el sí mismo como otro para Ricoeur (1996) tiene una connotación más de implicación que de diferencia, donde la palabra dada, la promesa, constituye una forma de fidelidad y de permanecía en el tiempo, diferente al carácter. Así lo plantea Ricoeur:

En cuanto a la relación de sí con otro distinto de sí. Una nueva dialéctica de lo mismo y de lo otro es suscitada por esta hermenéutica que, de múltiples formas, atestigua que lo otro no es solo la contrapartida de lo mismo, sino que pertenece a la constitución íntima de su sentido (Ricoeur, 1996. p.365).

De tal suerte que las determinaciones éticas y morales que están presentes en los relatos mediante las acciones narradas de sus agentes y pacientes, constituyen una nueva mediación en la configuración de “sí mismo como otro”. Por tanto, cada relato, además de constituir una vida realizada según los criterios teleológicos de cada narrador, constituye un proceso de superación personal inserto en unos predicados de orden moral. De esta manera Ricoeur (1996) denomina “intencionalidad ética” a la intencionalidad de la “vida buena” con y para otro en instituciones justas (p. 176).

En la elección del ser docente se configuran una serie de acciones que Ricoeur denomina “plan de vida” (p.183) y que llevan al docente a asumir tareas concretas y a moverse en medio y al vaivén de ideales lejanos, de donde se derivan algunas ventajas e inconvenientes. Se observa cómo ser docente universitario se fue configurando de manera libre y autónoma mediante la narración, lo que constituyó un “horizonte de vida”, en medio del cual se despliegan intenciones, acciones y prácticas no necesariamente orientadas hacia fines, en tanto que su fin ya está enunciado, y constituyen en sí mismas la finalidad superior de una vida, de un horizonte de sentido. La interpretación de cada relato para el agente es, pues, la interpretación de “sí mismo en cuanto otro”. El nuevo reto ético y moral de la interpretación, lo plantea Ricoeur (1996) en los siguientes términos:

En el plano ético la interpretación de sí se convierte en estima de sí. En cambio, la estima de sí sigue el destino de la interpretación. Como ésta, la estima da lugar a la controversia, a la contestación, a la rivalidad, en una palabra, al conflicto de las interpretaciones, en el ejercicio del juicio práctico. Esto significa que la búsqueda de adecuación entre nuestros ideales de vida y nuestras decisiones, también vitales, no es susceptible del tipo de verificación que se puede esperar de las ciencias basadas en la observación (pp.185-186).

Con todo lo anterior, se puede decir que el magisterio, por ejemplo, no solo requiere un descentramiento del yo cartesiano al “sí mismo como otro” ricoeuriano, que implica una renovada posición ética, “estima de sí”, y moral, “respeto de sí”, que, al no renunciar a la tradición, la supera al ubicarnos en una perspectiva más local sin que pierda universalidad, y más concertada que impuesta, despojándose de universalismos de orden sustancialista, imperativos fundamentalistas o concepciones biologicistas.

La alteridad como elemento constitutivo y medular de la condición humana está presente en los relatos de los docentes. Ser en otro, en cuanto otro y como otro nos interpela y convoca no sólo en la centralidad del ser docente, sino de ser persona. En todos los relatos se observa el impacto de

los procesos escolares en la identidad de los docentes y educandos, se indica cómo inciden las palabras de motivación, consejo o conminación en los estudiantes y en sus desempeños posteriores. El tipo de relación socio afectiva entre alumno y profesor, y las formas de reconocimiento mutuo impactan en el caso de Didier y de una gran parte de docentes en la forma como encarán, posteriormente, sus procesos de enseñanza, o sea, en las estrategias didácticas que asumen en su desempeño profesional. Las palabras de motivación evocadas por Carlos, pronunciadas por su profesora, reforzadas por su señora madre, lo llevan a ser grande, a ser “gigante”. La conminación de la profesora de secundaria, siempre presente en el relato de la profesora Vanesa frente a su dificultad para los idiomas, la lleva a transitar una vida un poco accidental, a desplegar recursos que la fortalecen y engrandecen en su cruzada por el aprendizaje de una segunda lengua. No es menos sugerente la reacción de David de no hacer nada en clase porque su profesor de matemática le caía mal.

Asumir la reflexión sobre la compleja relación con el otro, no solo el estudiante, sino el otro como tercero: el padre, el amigo, la pareja, el texto, incluida la tradición, permite al sujeto docente no incurrir en posiciones cerradas, totalitarias o instrumentales y abrirse a la posibilidad de interpretar otras posibilidades de ser y hacer en un universo que, además de la mismidad, nos remite a la ipsidad, al otro y a la infinitud.

La profunda connotación ética y política de la función docente se muestra al señalar que la educación, el conocimiento y el docente no son ni agencias ni agentes neutros; por el contrario, comportan ideologías que delinear el contorno de las experiencias de quienes conviven y luchan en grupos y comunidades por el poder en y desde instituciones que deben ser justas. Así se arriba

a otra connotación central de los sentidos y significados que relatan los narradores al ser docentes universitarios, inmerso en lo que la academia denomina discurso o saber pedagógico.

#### 4.3.5. Del saber pedagógico

En el contexto universitario, y específicamente en las facultades de educación, se ha presentado la histórica, mas no superada, discusión entre los saberes propios de las ciencias y la pedagogía<sup>14</sup> o saber pedagógico<sup>15</sup>, situación muy similar, si no emparentada, a la que se ha dado entre las formas de conocer propias de las ciencias naturales, y las ciencias humanas y sociales que, por razones de poder un tanto externas a las mismas ciencias humanas y sociales, han venido desapareciendo de los currículos universitarios. Hoy para nadie es un secreto que las ciencias sociales y humanas han perdido presencia en el contexto universitario y en las diferentes agendas estatales, o al menos han perdido el peso que tuvieron en otras épocas, debido al impulso y la trascendencia que se le ha dado, desde agencias internacionales, al desarrollo en ciencia y tecnología convenientes a un modelo de desarrollo basado en el mercado y en la producción de bienes tangibles (evidencias).

---

<sup>14</sup> Asumida desde una perspectiva gadameriana, la pedagogía hace parte de los saberes prácticos como el de la moral en el sentido kantiano; su saber no se obtiene a través de métodos científicos: promueve la inteligencia práctica, se orienta más la *phronesis* aristotélica, a la corrección del obrar, a promover los mejores criterios y prácticas para la formación del hombre; tiene que ver con la capacidad de juicio, con la toma de decisiones que en todo proceso educativo es tan complejo (Ver “Verdad y método” de George Gadamer).

<sup>15</sup> La profesora Olga Lucía Zuluaga, frente a la creciente fragmentación y reducción de la pedagogía como método de enseñanza y la creciente instrumentalización del trabajo del maestro, propone el término de saber pedagógico con el objeto de empoderar el saber producido, usado y agenciado desde los maestros. (Ver “Pedagogía e historia”, de Olga Lucía Zuluaga).

Tradicionalmente se ha considerado el saber pedagógico como un saber subalterno o pseudosaber, que genera desconfianza o perspicacias en un entorno universitario más propicio a las lógicas de las ciencias duras o naturales, discusión un poco agotada debido a la crisis de las certezas propias del proyecto moderno y al carácter histórico e ideológico que hoy reviste al conocimiento. Es más, se ha señalado en diversos espacios que entre el saber científico y el saber escolar (que se usa y circula en las escuelas) se dan diferencias de producción, circulación y difusión, pues el saber escolar, entre otras diferencias, siempre está mediado por el currículo y por el docente, lo que no sucede en el campo de la ciencia. La profesora Vasco (1996) así lo dice:

Cualquiera que sea el grado de profundidad y de actualización del conocimiento del maestro, él somete este saber a un proceso de transformación que hace que una cosa sea el saber que circula al interior de las comunidades científicas, escuelas artísticas o grupos que los generan, y otra sea el saber transformado en objeto de enseñanza en la escuela (p. 25).

Frente a estas reflexiones sobre el saber pedagógico y la permanente crisis de sentido de las prácticas escolares se hace necesario atender a las críticas, sospechas y recomendaciones que los profesores, como David y Didier, hacen sobre lo pedagógico, para clarificar sus conceptos, o, como lo advierte la profesora Sofía, fundamentar filosóficamente. En lugar de continuar con las dudas y las diversas interpretaciones que en ocasiones conducen a su instrumentalización a través de las didácticas o, peor, a su desaparición del ambiente universitario, negando el saber fundante de la profesión docente en cualquiera de sus versiones. Acorralar, opacar o, en el peor de los casos, negar la centralidad e importancia de la reflexión pedagógica en la formación y cualificación de los docentes traería consecuencias contraproducentes a los diversos procesos formativos y de conocimiento dados en las diversas instituciones educativas y contexto social.

#### **4.4. Diferencias y similitudes entre la identidad narrativa de docentes de una facultad de Educación y una de Ciencias Básicas**

De otra parte, es importante llamar la atención sobre la condición de licenciados que ostentan varios de los profesores que se desempeñan en la Facultad de Ciencias Básicas: Licenciados en Matemática, Física, Química, Biología, con estudios de postgrado en las áreas de formación. De igual forma, se resalta cómo los profesores tienen opiniones opuestas sobre los criterios de formación del licenciado frente al profesional de otras áreas. Mientras que el profesor Didier alude a la flexibilidad y falta de exigencia en las licenciaturas, otros, como la profesora Sara, dicen que no encuentran diferencias, que son iguales, y señala que dichas diferencias están en la cabeza de los profesores, estableciendo como normal que en un grupo de estudiantes siempre haya buenos, regulares y deficientes. Esto da a entender que no establecen diferencias significativas entre la formación del profesional y la del licenciado, excepto por las asignaturas del campo pedagógico, que algunos subvaloran como costuras. Pero Sara, que se formó en una y se desempeña profesionalmente en la otra, y que, por ende, ha trabajado en las dos facultades, sostiene que no hay diferencias trascendentales.

No obstante, el lector ya habrá advertido las diferencias en el tono y los matices de los profesores de la Facultad de Ciencias Básicas en oposición a los de la Facultad de Educación, ya que es evidente la formación más científica de unos en comparación con la perspectiva más humana de los otros y, por consiguiente, de sus propios discursos frente a la docencia universitaria, asunto que en ningún momento pretende determinar a alguno de ellos. Parafraseando lo dicho al comienzo del capítulo, de humanistas, docentes y científicos, todos tenemos un poco.

Debe considerarse, en todo caso, que las personalidades que se prefiguran son el resultado de una u otra perspectiva, son derivativas de modos de ser, de hacer y pensar que están enraizadas en una conciencia u otra. Y es que en el ámbito académico los “prestigios” suelen responder a interpretaciones sobre el mundo, la vida, el ser y se cuelan en los sistemas de pensamiento que se repujan sobre ideas paradigmáticas de lo que es ciencia y de lo que aún se concibe como no ciencia. Esa dualidad existente aún se proyecta en las significaciones que hacen uno u otro profesor universitario.

Ha existido y perviven los prejuicios sobre la inorganicidad de las ciencias sociales y se le concede una cierta supremacía a las ciencias naturales, derivándose con ello un juicio a veces tendencioso y que desconoce de ante mano la razón de ser y el objeto de trabajo de quienes se realizan como docentes en las Facultades de Educación, resultando con ello una malsana distinción y categorización social, cultural y profesional.

Como era de esperarse, en el presente trabajo, los docentes fueron recelosos con sus vidas personales, entre otras cosas porque fue algo que se les solicitó, centrarse en su vida profesional fue tema de un consentimiento informado. Sin embargo, queda en el ambiente que son personas muy dedicadas a su trabajo. Sus vidas, como las de tantos otros, giran en torno a su profesión y a la institución universitaria que, en buena medida, hoy es una de las pocas instituciones que responden a un plan de vida digno en lo laboral.

Se hace evidente, en los relatos, que los docentes universitarios son personas de pocos amigos, dados sus múltiples compromisos profesionales y familiares. Algunos viven solos y otros atraviesan o han atravesado crisis matrimoniales y profesionales, aspecto que aunado a sus años de edad (adultos) contribuye a desarrollar ciertos niveles de resiliencia o de madurez en el manejo del conflicto. En el mismo sentido, en los relatos se advierten ciertas tensiones suscitadas en las relaciones interpersonales al interior de las unidades académicas o de la institución, pero fue uno de los temas sobre los que se mantuvo silencio. En las narrativas de los profesores Hugo y Vanesa fue más evidente, a diferencia de otros relatos, el llamado o la necesidad de vivenciar la academia por parte de quienes la integran, de transversalizar las categorías académicas por intereses vitales, aspecto que de alguna manera se presenta en ciertos procesos de investigación y que acercaría la Universidad no solo a la empresa sino a las diversas problemáticas en que se encuentra inserto el sistema social, la ciudad.

Lo que surge de lo anterior es una invitación a una apertura a posibles rutas de indagación que hagan visible la interdependencia que subyace en las manifestaciones e interpretaciones que hacemos en ámbito profesional y la vida personal. Queda pues como un eje esencial de trabajo investigativo promover experiencias en las que sean igual de relevantes los silencios y lo narrado, para que sea posible mostrar cómo incide o no la vida cotidiana en la actividad docente.



## Epílogo

*En la historia, la memoria y el olvido.  
En la memoria y el olvido, la vida.  
Pero escribir la vida es otra historia.  
Inconclusión.*

*La memoria, la historia y el olvido (párrafo final)*

Paul Ricoeur

No se trata de concluir. Tampoco es posible cerrar la historia, siempre abierta a la comprensión, la memoria y el olvido. Se trata de acercarnos de manera libre y del mejor modo posible a la interpretación de un mundo contingente y cambiante. Por tanto, en las páginas siguientes no se intenta concluir, por el contrario, se sigue al borde de la inconclusión al indicar tres aspectos que el trabajo suscita en procura de una mejor explicación y comprensión.

En primer lugar, la configuración de una identidad narrativa docente vinculada a una idea de universidad, pero no necesariamente sujeta a la misma; en segundo lugar, la destacada pedagogía como factor medular en la configuración de la identidad narrativa y profesional de los docentes universitarios; y finalmente, pero con no menor importancia, el esfuerzo y el aporte metodológico del presente trabajo de investigación.

## **Hacia una identidad narrativa docente no necesariamente sujeta a la institución universitaria**

En primera instancia, conviene resaltar uno de los desafíos que hoy tensionan el acontecer de la vida universitaria, directamente relacionado con su misión institucional y, por consiguiente, con una forma particular de asumir la docencia. ¿Hablamos de una “universidad profesionalizante”, de una “universidad investigadora” o de una “universidad empresa”? ¿se trata de diferentes formas de relación o integración de estos tres tipos de universidad? Estas son preguntas susceptibles de desarrollo en posteriores trabajos. Por ello, y en afinidad con lo anterior pero en forma más específica, se afirma que un aspecto que tensiona e impacta el acontecer universitario, y por supuesto la identidad narrativa del docente universitario, está relacionado con la propia idea de universidad como el espacio donde existen y coexisten múltiples lecturas del mundo o ideologías, característica que se encuentra en profunda tensión debido a la primacía que se le da a la ciencia y la tecnología frente a las ciencias sociales y humanas y a la pedagogía.

Ha sido el contexto universitario el espacio en el que por excelencia deben propiciarse y abrirse paso diferentes formas de pensamiento e ideologías. En su incesante intento por tornarse dominantes, los procesos de lucha han marcado transformación y hasta de trascendencia, de ahí que señalen y marquen el continuo ritmo de nuestro devenir histórico. La no observancia y relevancia de las diferentes formas de saber, el descuido o desdeño de saberes como la filosofía (lo reclaman los profesores Hugo y Sofía) y la pedagogía, a nuestro parecer, contribuye a disolver

cualquier atisbo de comunidad universitaria, de autonomía académica. Dicho aspecto conduce a responder a intereses de política estatal con poca capacidad de crítica, como el de acreditación y demás, o a la constitución de micro poderes e intereses personales o de grupos, que transforman las relaciones de saber/poder descritas por Foucault en prácticas de dominación y que degradan las prácticas políticas (clientelares y caudillistas). En este contexto, la acción del docente en lugar de articularse a los intereses de una ética como “estima de sí” y a una moral como el “respeto de sí” en una institución justa, propuesta por Ricoeur, deriva en diversas formas de aislamiento, desengaño, desidia o *laissez faire*.

En este ambiente institucional, enrarecido en lo académico y en lo político, se configura la identidad narrativa del docente que, como se hizo evidente, cada vez está más orientada hacia paradigmas que tienen que ver con la eficiencia y la eficacia, en detrimento del cultivo o la preocupación de sí y con el arrinconamiento de las ciencias humanas y sociales. Sin embargo, se denotan diversos matices en los relatos, como la energía y desempeño profesional y humano de docentes como Carlos, Anabel, Vanesa y Sofía, que orientan su acción hacia la preocupación por el otro como si mismo, por el estudiante y su excelente formación, por sus aflicciones y fatigas. Ello demanda una alta valoración por el conocimiento y una dinámica más fuerte que busca más titulaciones del docente (doctorado y postdoctorado), esfuerzo que deben acompañar las instituciones y agremiaciones para no caer en fragmentaciones y polarizaciones innecesarias y lesivas en cualquier proceso de convivencia.

Para el caso colombiano, hoy, nos encontramos frente a un Estado que instrumentaliza cada vez más la acción docente y la desprofesionaliza. Frente a esta consideración, para un estudio como

este que se ocupa de la identidad del docente universitario, quizá no sea relevante establecer si los docentes actuales se definen más por su saber disciplinar o por su práctica pedagógica, algo que en ocasiones es cierto y que además debe inquietar a las unidades académicas formadoras de docentes (Facultades de Educación). Contrariamente, la inquietud debe centrarse en las interpretaciones, sentidos y significados que el Estado, la sociedad, la institución universitaria y cada docente asigna a su función profesional en un contexto económico, cultural e histórico determinado.

Por esta razón, es preciso reflexionar y debatir sobre los marcos de interpretación o ideologías que orientan la acción docente para superar o evitar las posturas ortodoxas, dogmáticas, autoritarias o la incredulidad frente a una actividad profesional objeto de políticas públicas y no públicas que procuran su “governabilidad”. Si las mismas instituciones universitarias y sus profesores están más ocupados en responder de forma preponderante por los requerimientos estatales del momento con fines de acreditación o de evaluación del rendimiento académico, o si se enganchan en confrontaciones de tipo electoral que las fragmentan y polarizan, será difícil, cuando no imposible, abordar el análisis, el debate académico, que permita a una facultad y a la misma universidad procurarse un discurso pedagógico que oriente de manera cada vez más autónoma la institución de educación superior.

No se trata de eludir cualquier requerimiento estatal, sino de no dedicarse exclusivamente a ello, dejando de lado o renunciando a su propia misión y visión institucional centrada en su autonomía universitaria<sup>16</sup>. De la solidez y fortaleza de los saberes y los discursos que circulan en

---

<sup>16</sup> Artículo 69 de la Constitución Política de Colombia.

el claustro universitario, en sus diferentes facultades, depende en buena medida su autonomía académica y administrativa. Si no se tiene en cuenta esto todo se torna más débil, se deja de liderar y, la Universidad, se hace propicia a ser conducida.

En el mismo sentido, si una persona cualquiera, pero especialmente quien se dedica (por profesión) a trabajar en instituciones de orden cultural y social, no intenta clarificar y ubicarse en algunas perspectivas ideológicas o marcos de referencia que le permitan hacer lecturas cada vez más verosímiles del mundo en el que despliega sus interpretaciones, sueños y afectos, fácilmente será presa de actitudes negativas. Estas se caracterizan por el desengaño, la amargura, la apatía o la desesperanza, producto de la incapacidad para reconocer y asumir ciertos cambios o desplazamientos, positivos o no, que inexorablemente se dan a nivel colectivo o individual. Además, se actuará en consecuencia o, simplemente, caminará sin un rumbo e irá como veleta al viento.

Todas ellas son posibilidades, pero lo dramático radica en una accionar docente poco reflexivo<sup>17</sup>, rutinario, no informado de su ubicación en el mundo de los objetos y de las personas, lo que deriva necesariamente en una práctica instrumentalizada que, dicho sea de paso, no siempre es negativa. Ya lo señalaba Habermas (1989) cuando refería que a cada tipo de conocimiento le es propio un tipo de interés. El propio de las ciencias y las tecnologías se torna cada vez más hegemónico, pero también se han señalado los riesgos a los que nos vemos avocados si no procuramos cierto equilibrio e integración del saber y el hacer social y natural: “Los desastres no son naturales”.

---

<sup>17</sup> En este sentido se encuentra un sendero de trabajo en torno al docente como un “profesional reflexivo”, propuesto por Donald Schon, y de la pedagogía como una “práctica reflexiva”, de Philippe Perrenoud.

Con base en lo anterior, el llamado no solo es al docente, sino a la institución universitaria, para que revise las formas de relación y de agencia que establece consigo mismo, el otro, el conocimiento y el saber; para problematizar sus procesos de formación implícitos en sus planes y programas de estudio. No solo de matemáticas y física vive el hombre, pues requiere de las ciencias humanas, incluida la pedagogía o el saber pedagógico, hacia las que se debe volver la mirada para transfigurarlas y refigurarlas en un contexto universitario que debe hacer un gran esfuerzo, como lo señala Derrida (2002), para pensar una universidad sin condición y, como lo indicaba Foucault, para ser un docente no sujetado a la institución universitaria.

Es imperativo problematizar o animar la reflexión sobre los sentidos y significados asignados del ser docente; ellos no deben naturalizarse. Como lo dijo el profesor Carlos en su relato, “el maestro no es solo tiza y tablero”. Mucho se ha dicho del maestro como un intelectual, un trabajador de la cultura. Edward Said lo considera “un francotirador *amateur*” (2007), Oscar Saldarriaga lo ubica, según procesos históricos, como una figura dedicada a la ciencia, como un artista o apóstol, o bien, como un gestor social. Asimismo, Foucault lo describe como alguien que se ocupa del cuidado de sí y de los otros (como filósofo), algo que conjura la intención de constituir en técnica la actividad docente y la investigación, negando cualquier posibilidad de aprender a pensar o desaprender lo aprendido para reconfigurarlo mediante sucesivas aproximaciones interpretativas de la realidad. Foucault, para ser más claros, lo expresa de la siguiente manera:

La conclusión podría ser que el problema político, ético, social, filosófico de nuestros días no sea tratar de liberar al individuo de las instituciones del Estado, sino liberarnos de ambas, del Estado y del tipo de individualización que se vincula con el Estado. Tenemos que proponer nuevas formas de subjetividad a través de esta especie de individualidad que nos ha sido impuesta por varios siglos (Dreyfus y Rabinow, p. 249).

Significarse como parte de una cadena académica, en la que el docente es un eslabón más que contribuye a la perpetuación de la formación de excelentes profesionales que alcanzan reconocimientos institucionales y acceden a los más altos niveles de formación académica, es motivo de realización, orgullo y satisfacción profesional; es uno de los sentidos asumidos por los docentes en la universidad, junto al otro sentido del docente que lucha por la defensa de la educación pública en un mundo susceptible de ser interpretado y en el cual se generan acciones de resistencia frente a la política estatal que va restringiendo lo público en beneficio del interés particular.

Entre estas dos imágenes de la docencia universitaria, que podemos ubicar un poco equidistantes la una de la otra, se encuentran aquellos que se destacan por su pasión por la enseñanza, por las ejecutorias, por su alta valoración como académico e intelectual, por su carácter investigativo y estratégico, alta sensibilidad social y política, exigencia y rigurosidad o dedicación y organización... todos ellos insertos en lo que Ricoeur ha denominado “Plan de vida” y que las personas asumimos como criterios de acción que nos orientan hacia vocaciones o metas previamente elegidas. Dicho aspecto señala, básicamente, cómo cada quien en medio de una nebulosa de sueños, ideales, acciones, intenciones y praxis se inclina o asume las que consideran pueden connotar una vida realizada al interior de una institución, en este caso la Universidad.

**Pedagogía: fuente de identidad narrativa docente como saber pedagógico, saber práctico, ciencias de la educación...**

Desde la perspectiva con la que un docente asuma la pedagogía, bien como saber pedagógico (Zuluaga, 1999), como saber fundado en la razón práctica que comparte con la hermenéutica y las ciencias humanas (Gadamer, 1977), o como ciencias de la educación (Mialaret, 1977), depende en buena medida la forma como afronta su práctica pedagógica y configura su identidad narrativa. Esto es evidente en cada uno de los relatos (capítulos III y IV).

Diferentes enfoques y miradas hacia lo pedagógico presentes en los relatos de los narradores (capítulo III), agregadas a los temas transversales señalados en la configuración de la identidad narrativa docente (capítulo IV), y otras halladas en los antecedentes investigativos del presente trabajo, forman tendencias muy marcadas sobre la concepción de la pedagogía en el contexto escolar, que generalmente se orienta por la desconfianza en dicho saber, por una mirada hacia lo pedagógico como un saber subalterno entre las ciencias, e igual miramiento hacia el maestro entre los intelectuales, pasando por diversas formas de reconocimiento e importancia en el ámbito institucional y cultural.

De tal modo, la legislación colombiana dice que “los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía”<sup>18</sup>. Nótese al tenor jurídico, el nivel marginal de una resolución frente a un decreto o una ley. En síntesis, para el caso de la universidad, lo que se refiere a la pedagogía, en un contexto de fuerte enmarcación de ciencia moderna, casi siempre es visto con duda o reserva (ver relato de David, Didier y Sofía).

---

<sup>18</sup> Ver Resolución 1036 del 22 de abril de 2004, artículo 2, Ministerio de Educación Nacional, retomado en el decreto 1075 de mayo 26 de 2105.



Esta dificultad constituye precisamente el reto de las facultades de educación y los departamentos de pedagogía para dar cuenta de la importancia y centralidad de la misma o del saber pedagógico en las instituciones de educación superior. Por supuesto, con un gran apoyo institucional y estatal, que es de lo que hoy se suele carecer, porque el diagnóstico registra una marcada tendencia hacia la instrumentalización de la pedagogía o su comprensión equívoca como conjunto de procedimientos propios de la enseñanza. Es decir, se confunde o se reduce la pedagogía a técnicas o estrategias de enseñanza, que otros confunden con didáctica (doble confusión). Así las cosas, lo indicado y plausible consiste en animar el debate y la discusión planteada en este acápite, en las facultades de Educación, escuelas normales y comunidad universitaria, con la compañía de tradiciones o autores que consideren más pertinentes. Para el caso particular se indican algunas compuertas que se abren al hacer el ejercicio:

a. Realizar un análisis de la pedagogía en compañía de la profesora Olga Lucía Zuluaga y su grupo de investigación, sobre Historia de la práctica pedagógica en Colombia que tendría, entre otras, las siguientes ventajas:

Una consiste en recorrer, además de recoger, la experiencia investigativa de un grupo de profesores de diversas universidades con más de cuatro décadas de experiencia en el tema de la práctica pedagógica en Colombia, que a su vez asumen su encargo desde una perspectiva foucaultiana, autor que además de abreviar en una tradición griega, entre otros aspectos, comparte un fundamento metodológico sólido en genealogía y arqueología (archivos), vuelve “al cuidado de sí” y prácticas de sí como elementos centrales en lo que él mismo denominó una hermenéutica del sujeto, tema en el que es válido destacar su planteamiento.

Pedagogía: “es la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que debería poseer al final de la relación pedagógica”. Psicagogía: “La transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto” (Foucault, 1994, 102).

Otro elemento medular responde al destacar el gesto de resistencia a la fragmentación e instrumentalización de la pedagogía que hace el grupo de historia de la práctica pedagógica en Colombia, y su esfuerzo por empoderar al maestro de un saber que contribuya a configurar su identidad y lo saque de la condición subalterna a la que históricamente ha estado sometido. Igualmente, el concepto de saber pedagógico, como la misma autora lo refiere (Zuluaga, 2005, pp.24-25), permite reunir discursos, conceptos, nociones y prácticas provenientes de una pluralidad de discursos sobre la educación y la enseñanza, en oposición al concepto más estructurado de teoría. Finalmente, con la profesora Zuluaga se termina entendiendo la pedagogía en su doble condición de saber y disciplina muy centrada en la enseñanza de los saberes en el interior de la escuela.

b. Con Hans George Gadamer se abre otra compuerta que blindada a la pedagogía de la parcelación y tecnificación a la que ha sido sometida, en buena parte, por el concepto de ciencia moderna, y la vincula más al proceder de las ciencias humanas y a la tradición humanística alemana en la que se soporta. Esta perspectiva permite:

Ubicar la pedagogía directamente en el campo de las ciencias que proceden de una racionalidad práctica, es decir, de una teleología de la acción- Aristóteles-, que las vincula a la tradición aristotélica y humanística alemana. “La *Phronesis* permite que quien actúa comprenda la situación porque fija el movimiento-por-el-cual-actúa, porque hace accesible el para qué que en ese momento determina la situación, porque aprende del ahora y porque prescribe el cómo” (Heidegger, citado por Herrera, 2010, p.116).

Aquí está claro cómo los saberes que proceden de la racionalidad práctica se distinguen de la racionalidad instrumental porque las finalidades de su acción se orientan hacia la virtud, en términos aristotélicos, o hacia lo correcto, en términos de Gadamer; criterios estrechamente relacionados con la reflexión-acción, propia de nuestra condición ética, moral y política. En la obra de Gadamer se encuentran múltiples razones que permiten afirmar que en las ciencias humanas y la pedagogía la verdad no procede de la observación y la validación de un objeto externo, sino de la comprensión del fenómeno mismo en su condición histórica y singular que, además, está siempre mediado por circunstancias específicas de orden cultural. El propio Gadamer (1977) dice:

Por mucho que opere en esto la experiencia general, el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo cómo se desarrollan los hombres, los pueblos los estados, sino comprender como es tal hombre, tal pueblo, tal estado, que se ha hecho de él, o formulado muy generalmente, como ha podido ocurrir que sea así (p.33).

Visualizamos que la pedagogía en vez de buscar un lugar dónde procurar un método para todos, como lo planteara la didáctica de Comenio, procede más a la idea del concepto alemán de formación, cultivo o configuración de sí mismo, de singularidad: cómo he podido llegar a ser lo que soy, qué otras maneras de existir que considere virtuosas o correctas puedo configurar o procurarme. De igual manera, aparece la comprensión, como condición del ser humano, y lo inmediato o circunstancial de la acción, del obrar humano que permanentemente nos confronta con la toma de decisiones, de la valoración de la acción como justa o correcta, como es el caso de quien ejerce la profesión docente. De esta manera podemos concluir que el saber práctico se caracteriza porque no aplica leyes universales, no sigue regularidades, sino que atiende cada circunstancia. Quien es bueno en el saber práctico, es bueno leyendo cada caso específico, teniendo

en cuenta las finalidades de lo que debe ser su acción, lo que supone la capacidad de juicio para tomar la mejor decisión.

Las dos compuertas indicadas en los párrafos anteriores, asociadas a la propia de la presente investigación (análisis narrativo docente), constituyen, junto a otras posibles, ejes medulares que permiten a quienes nos desempeñamos como profesores configurar múltiples significados y sentidos a la identidad del docente universitario. Así, desde el diálogo fraterno y comprensivo con el propio docente, se retoman elementos tan cruciales e importantes de la profesión como los señalados por Didier, quien promueve dedicación, rigurosidad y exigencia en lo académico; por Carlos en su incesante esfuerzo por dar lo mejor de sí a los estudiantes y ser sensible a sus dificultades y angustias; por Anabel, quien propugna por un mejor desarrollo humano; por Sofía, quien en forma correcta plantea que el saber pedagógico requiere de fundamentación filosófica; por David, hombre estratégico de dedicación investigativa; por Vanesa, quien nos mueve hacia el sentimiento de entrega y pasión que debe acompañar la acción humana; por Hugo, quien subraya la condición vital y política que atraviesa la docencia; y por Sara, quien, además de obsequiosa y juiciosa, sella la incómoda y a veces artificiosa clasificación entre pre y postgrado y entre profesionales y licenciados.

## **Bibliografía**

Aceves, J. (1994). "Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida". *Alteridades*, 4(7), 27-33.  
Recuperado de: <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt7-4-aceves.pdf>

- \_\_\_\_\_. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7(20), 11-38. Recuperado de: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral%2020/3-29.pdf>
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (1949). *Los orígenes del totalitarismo*. Barcelona: Proyectos editoriales y audiovisuales CBS S.A. Planeta-Agostini.
- \_\_\_\_\_. (1958/1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Atkinson, P. (2005). *Qualitative research – Unity and diversity*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm>.
- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En Rendón Lara Diego e Ignacio Rojas García (Compls.), *El desafío de formar los mejores docentes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila, L. (2005). "La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México". Cuadernos estancias de investigación, México: CREFAL, ISBN 968-7485-23-x <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002916.pdf>.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Berstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bohm, D. (1975). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barnet, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Madrid: Gedisa.
- Bauman, Z. (2005). *Identidades*. Madrid: Losada.
- Beck, U. y Beck E. (2003). *La individualización. El individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Benjamín, W. (1936). *El narrador*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bertraux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista proposiciones*. Vol.29
- Bolívar, A. (2004). La Educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(1, enero-junio).

- Bolívar, A. (2006a). *La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación*. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 119-150). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2006b). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. y Domingo, M. (2001). *La investigación biográfica en educación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- \_\_\_\_\_. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Trabajo de grado presentado en el cumplimiento de los requisitos para optar al título de Doctora. Departamento de didáctica y Organización Escolar de la Granada: Universidad de Granada.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Castro-Gómez, S. (2000). Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología. *Revista Iberoamericana*. Vol. LXVI. Núm. 193.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Revoluciones sin sujeto*. México D.C: Akal.
- Cisneros, C. (2000). *La investigación social cualitativa en México*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 2. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00cisneros-s.htm>
- Claude, D. (2011). Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades. *Plural Revista do programa de pós-graduação em sociologia da USP*, São Paulo, V.18.1, pp.175-184.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Contus. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, F.M., Clandinin D.J., y Greene, M., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Constitución Política de Colombia*. (1991). Bogotá: Plaza y Janés Editores.

- Congreso de Colombia. “Ley 30 de diciembre 28 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la educación superior”. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Da Silva, T. (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Cooperativa educativa kikiriki.
- Derrida, J. (2001). *La universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta.
- Delory, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior en Colombia: Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá D.C.: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior Icfes.
- Dominicé, P. (1990). *L’histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L’Harmattan.
- Domínguez, C. (2005). *Vida personal y profesional de los maestros (as), implicaciones para la mejora educativa*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178290516.pdf>.
- Dreyfus, H., y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3ª ed. rev.). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, vol. 50, No.3. (jul-sep.), 14p.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La piqueta.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Compartir (2014). Informe “Tras la excelencia docente –cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos”. Bogotá: Fundación Compartir.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gaëlle, F. (Coord). (2008). Paul Ricoeur. *Del hombre falible al hombre capaz*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Gaviria, M. (2012). *Pluralidad Humana en el destierro. Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia*. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Cinde- Manizales: Universidad de Manizales.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf>.
- Gil, E. (2001). *Nacidos para cambiar. Como construimos nuestras biografías*. Buenos Aires: Taurus.
- Ginzburg, C. (1999). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Atajos.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidades del yo: el yo y la sociedad de la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- González, F. y Areyuna, B. Comp. (2014). *Pedagogía, Historia y memoria crítica*. Santiago de Chile: Ediciones on Demand.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México D.F.: Grijalbo.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa A.C.*, Vol. 8 Núm. 19.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hall, S. (1996) Introducción: ¿Quién necesita identidad? Recuperado de: <http://www.unc.edu/~restrepo/intro-eccs/quien%20necesita%20identidad-hall.pdf>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. 2ª edición. Bogotá: Cinde.
- Huberman, M. (1995). *Trabajando con narrativas biográficas. En la narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Kafka, F. (2013). *La metamorfosis*. Caracas: Editorial Planeta Venezolana.
- Kahlo, F. (sf). *Las dos fridas*. Recuperado de: <https://www.significados.com/cuadro-las-dos-fridas-de-frida-kahlo/>
- Kahlo, F. (sf). *La ley del espejo, El perdón*. Recuperado de: <https://www.neostuff.net/la-ley-del-espejo-el-perdon/>



- Kahlo, F. (sf). *El camión*. Recuperado de: [https://www.google.com.co/search?q=el+camion+obra+de+frida+kahlo&biw=1366&bih=662&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=4NVvwaoP2wj\\_EM%253A%252CpuCDA\\_68PnbkKM%252C\\_&usg=\\_9fu\\_OqVckz8zA7QRIPdprvnOZog%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiEls6b6f\\_YAhXOu1MKHSJ2AaIQ9QEIMDAC#imgrc=3DmFk3WubLhBvM](https://www.google.com.co/search?q=el+camion+obra+de+frida+kahlo&biw=1366&bih=662&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=4NVvwaoP2wj_EM%253A%252CpuCDA_68PnbkKM%252C_&usg=_9fu_OqVckz8zA7QRIPdprvnOZog%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiEls6b6f_YAhXOu1MKHSJ2AaIQ9QEIMDAC#imgrc=3DmFk3WubLhBvM):
- Keen, S. (2003). *Narrative form*. Great Britain: Palgrave.
- Klaus, A. (2005). *La revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación*. En: Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kundera, M. (1986). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Larrosa, J, et al. (1985). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Magrite, R. (sf). *El hombre*. Recuperado de: [https://www.google.com.co/search?tbm=isch&q=rene+magritte&chips=q:rene+magritte,g\\_4:man&sa=X&ved=0ahUKEwiozZadoq3XAhXPdSYKHfofCCIQ4lYILygA&biw=1366&bih=637&dpr=1#imgrc=HskJB7vSKAOG\\_M](https://www.google.com.co/search?tbm=isch&q=rene+magritte&chips=q:rene+magritte,g_4:man&sa=X&ved=0ahUKEwiozZadoq3XAhXPdSYKHfofCCIQ4lYILygA&biw=1366&bih=637&dpr=1#imgrc=HskJB7vSKAOG_M)
- Mcewan, H. y Egan, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu. Tesis.
- Manen, M. (1998). *El tacto de la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- Marinas, J y Santamaría, C. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Editorial Debate.
- Marinas, J. (2004). *La razón biográfica. Ética y política de las identidades*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez, B. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Antropos.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). *La identidad docente de los profesores universitarios competentes*. *Educación XXI*, 17 (2), 83-104. Doi: 105944/educxx1.17.2.11480 Recuperado de: <http://opac.udea.edu.co/cgi-lib/?infile=details.glu&luid=1176179&rs=6395652&hitno=7>
- Morales, C. "Perspectivas de estudio relacionadas con la identidad del maestro". En Revista: *Textos y Sentidos*. Universidad Católica de Pereira. No. 12. Julio- diciembre de 2005.
- Mortola, G. (2006). *Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente*. *Revista, Educación, Lenguaje y sociedad*. Vol. IV. N°4.
- Murillo, G. (Comp). (2015). *Narrativas en experiencias en educación y pedagogía de la memoria*. Universidad de Buenos Aires, Universidad de Antioquia y CLACSO.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Popkewitz, T. y Brennan M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomarres - Corredor, S.A.
- Potestá, A. (2013). *El origen del sentido. Husserl, Heidegger, Derrida*. Santiago de Chile: Ediciones Metales pesados.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales* 6 (1). Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto\\_Parra.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf).
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ranciere, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Leartes.
- Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Revista. Atenea digital Núm. 4:54-56*. Recuperado de: [https://www.google.com.co/?gfe\\_rd=cr&ei=0vcZVPjFNvDO8gefK4CYCQ&gws\\_rd=ssl#q=los+anclajes+de+la+identidad+personal](https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=0vcZVPjFNvDO8gefK4CYCQ&gws_rd=ssl#q=los+anclajes+de+la+identidad+personal)
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración: I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Tiempo y narración: II Configuración del tiempo en el relato de ficción* (2 vols.). Madrid: Ediciones Cristiandad.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI
- \_\_\_\_\_. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de la hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2006-a). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2006-b). *Teoría de la interpretación*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rose, N. (1996). *Inventing ourselves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Said, E. (2007). *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Debate.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. y Alliaud, A., Coords. (2011). *El saber de la experiencia*. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: CLACSO, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Schon, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In. *Neue Praxis* 3,283-293.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, C. (2006). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Torres A. y Torres J. (2000) “*Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman*”. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12_04arti.pdf)
- Valdés, M. (1995). *La interpretación abierta: Introducción a la hermenéutica literaria contemporánea*. Amsterdam: Edition Rodopi.
- Vasalles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Vasco, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes*. Santafé de Bogotá D.C.: Mesa redonda Editorial Magisterio.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América latina.
- White, H. \_ (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona. Paidós.
- Wodak, R. y Meyer, M. Comp. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Madrid: Gedisa.
- Zemelman, H. y León, E. (1997). *Subjetividad umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Antrophos Editorial.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Santafé de Bogotá D.C. : Antropos Editorial.
- Zuluaga, G., et al. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

## Anexos

### Anexo I. Protocolo de entrevista narrativa

<b>Aspectos por considerar</b>	
Origen, lazos y relaciones familiares	Lugar y fecha de nacimiento del entrevistado, eventos especiales del nacimiento, composición familiar, edad, procedencia, ocupación, escolaridad de cada uno de los hermanos. Lugar de residencia, tipo de familia, enfermedades, accidentes, dificultades y características sobresalientes del entorno familiar. Fechas o eventos especiales (primera comunión, matrimonios, día de la madre, visitas familiares). Estado civil actual, descripción de su vida familiar actual. Número de hijos, edad.
Experiencia escolar	Nivel de estudios realizados, instituciones educativas, títulos obtenidos, apoyo académico brindado por quién. Profesores recordados y por qué. Problemas o dificultades durante el proceso (años perdidos, retiros). Experiencias vividas durante este periodo de vida que hayan impactado su formación. Uso del tiempo libre.
Experiencia laboral	Primeros desempeños profesionales, duración, funciones, motivos de retiro, condiciones o motivos que posibilitan el ingreso a la docencia, experiencias significativas al inicio de carrera docente.
Desempeño laboral	¿Qué motivó su ingreso a la docencia? ¿Qué aspectos considera más complejos para cualquier profesor y cuáles son los más simples? ¿Cuál considera que es su objetivo central en su desempeño docente? ¿Qué le agrada de su profesión y que le disgusta? En su concepto, ¿qué condiciones debe tener un buen docente? ¿Qué piensa de la política educativa en el país? ¿La institución facilita y promueve el mejoramiento de su desempeño profesional? ¿Qué implicaciones ha tenido su profesión en la vida social y familiar? ¿Qué encargos académicos o administrativos ha desempeñado durante la carrera docente? ¿Cómo cree que lo definen sus colegas y estudiantes y usted que piensa de ellos? ¿Qué dificultades advierte en el cumplimiento de la misión de la Universidad y de la Facultad? ¿Qué ha cambiado radicalmente en su ejercicio docente? ¿Cuál cree que sea el problema principal en la formación de docentes?
Relaciones sociales	¿Qué tipo de actividades y relaciones desarrolla en su vida cotidiana? ¿Con qué personas o colectivos se relaciona? ¿Cómo se han transformado esas relaciones a lo largo del tiempo? ¿Qué importancia asigna a las actividades cotidianas en su formación profesional y personal?

---

Expectativas de futuro	¿Qué proyectos o expectativas académicas y laborales tiene en mente hacia el futuro? ¿Qué le gustaría hacer una vez se haya jubilado?
Recapitulación, metáfora o síntesis	¿Qué película, canción o libro mejor recuerda? ¿A qué tiene miedo? ¿Qué animal le gustaría ser y por qué? ¿Qué le gustaría que le regalaran?

---

## Anexo II. Consentimiento informado

**Título del proyecto: Identidades narrativas de docentes universitarios**

### **Consentimiento informado**

**Investigador:** Carlos Alveiro Morales Osorio

**Director de tesis:** Andrés Klaus Runge

**Nombre del entrevistado:**

Yo, \_\_\_\_\_, mayor de edad  
(\_\_\_\_ años), con documento de identidad número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_,  
y con domicilio en \_\_\_\_\_ Número celular: \_\_\_\_\_

### **Declaro:**

Que el señor Carlos Alveiro Morales Osorio (investigador), me ha invitado a participar como entrevistado/a en un estudio que busca aproximarse a la comprensión de las identidades narrativas de los docentes universitarios.

Que el investigador me ha proporcionado la siguiente información:

1. El estudio busca comprender la identidad narrativa de los docentes y resaltar diversas formas de ser docente en la educación superior.

2. Las entrevistas serán individuales, grabadas, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre mi vida y dentro de ella, especialmente, aspectos relacionados con la educación en mi infancia y juventud, acceso a la carrera docente, vivencias significativas durante mi desempeño, experiencia desarrollada a lo largo de mi trayectoria profesional y expectativas futuras de vida.

3. La información obtenida de las entrevistas, la observación y el estudio será confidencial, mi nombre de pila (a) no aparecerá y se me asignará un nombre ficticio que identificará mis narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos serán sustituidos para garantizar la confidencialidad.

4. Se me ha explicado que mi participación consistirá en relatar mi historia de vida, revisar y depurar el borrador y participar en un grupo de discusión; además que la participación en este estudio no representa ningún beneficio material, económico, incentivo académico o laboral, ni se adquiere ninguna relación contractual.

5. Acepto que mi participación es totalmente voluntaria y que no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con las instituciones o programas que él represente.

6. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente al investigador si llegase a tomar esta decisión.

7. Para la realización de las entrevistas hemos hecho los siguientes acuerdos: se realizarán entre dos y tres entrevistas con una duración promedio de una hora y media cada una, en lugar, hora y fecha previamente acordados.

8. Se realizarán entre dos y cuatro encuentros del grupo de discusión y se informará, mínimo, con quince días de anticipación.

9. Doy fe de que, para obtener el presente consentimiento informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y sus limitaciones; además de que en forma personal y sin presión externa se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, como también se me ha informado que tendré copia de este consentimiento.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación y mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia, firmo:

\_\_\_\_\_  
Nombre

\_\_\_\_\_  
Cédula de ciudadanía

Firma:

Correo electrónico:

Fecha: Agosto de 2015



### **Anexo III. Protocolo entrevista grupal**

Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud  
Convenio Cinde-Universidad de Manizales  
Proyecto de investigación “Identidades narrativas de los docentes universitarios” Carlos  
Alveiro Morales Osorio  
Protocolo entrevista de grupo

**Objetivo:** Profundizar, ampliar y controvertir las tematizaciones elaboradas a partir de los relatos de vida de los docentes universitarios para permitir abordar los marcos referenciales en que se configuran nuestras identidades.

1. Teniendo en cuenta nuestra experiencia y la de otros colegas o estudiantes ¿podríamos afirmar que la elección profesional se da más por azares del destino que por nuestra propia voluntad o por razones económicas y de resultados en pruebas de Estado?
2. ¿La mayoría de los recuerdos que tenemos de nuestros años escolares (primaria y secundaria) están ligados a experiencias emocionales, tales como buenos o malos tratos o notas (premios y castigos), palabras amables y motivadoras, y no tanto al uso de la razón y del conocimiento? ¿Sucede lo mismo en la universidad?
3. ¿Qué piensa de la histórica y no resuelta controversia en las facultades de educación entre lo pedagógico y lo disciplinar, y de la incesante lucha por el peso de cada componente en la estructura curricular de sus licenciaturas?
4. ¿De alguna manera, controversias similares se presentan en sus programas? ¿Cómo son tramitadas estas relaciones de poder-saber?

Pensamiento para la reflexión: Parodiando a Albert Einstein, existe un sitio donde llaman locos a aquellos que haciendo lo mismo esperan resultados diferentes, y ese sitio parece ser la escuela y el aula de clase.

5. Desde que usted empezó la docencia a hoy ¿qué cambios se han dado en la manera de enseñar y la forma de concebirla?
6. ¿Considera usted que hoy tenemos una educación mejor que la de hace cuatro décadas? ¿En qué aspectos?
7. ¿Qué piensa de los resultados de investigación que señalan que el buen rendimiento académico de los estudiantes está en estrecha relación con el desempeño del docente?
8. ¿Es la universidad una institución moderna, altamente jerarquizada, burocratizada y resistente a los cambios o, por el contrario, se adapta fácilmente a los requerimientos históricos y sociales?
9. ¿Es la docencia universitaria un campo de rivalidad académica y competencia entre profesores o, por el contrario, se da el trabajo colaborativo y solidario?
10. ¿Desde qué marcos o referentes de interpretación cultural piensa usted que actúan los docentes universitarios?

## **Anexo IV. Protocolo entrevista a especialista**

### **Protocolo de entrevista de concurso docente**

1. ¿Cómo se ha dada históricamente la vinculación docente en la universidad pública?
2. Generalmente los concursos despiertan suspicacias; se dice que algunos son hechos a la medida del aspirante o que no falta sino la foto ¿qué piensa al respecto?
3. Casos anecdóticos durante su experiencia o aspectos problemáticos.
4. ¿Podría afirmarse que la universidad tiene un sistema de vinculación endógeno, que le permite proveerse a sí misma de su recurso humano? Algunos egresados hacen fila hasta su nombramiento.
5. ¿Cómo se da la relación docencia, investigación y proyección social?
6. ¿Cuál es el nivel de impacto en el contexto local y nacional de la investigación realizada en la universidad?
7. ¿Cómo se maneja la condición ética del docente respecto de la producción académica?

## **Anexo V. Entrevistas transcritas y editadas**

Por la extensión y confidencialidad de las entrevistas transcritas y editadas sólo se entregarán a solicitud de los evaluadores de la presente tesis, en formato CD-ROM.