

Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica Problemas Contemporáneos

Elsa María Ortiz Casallas
Orlando Silva Briceño
Carmen Beatriz Torres Castro
Edison Fredy León Paime
Herminia Luisa Pinzón Varilla
Luz Stella Cañón Cueva
Mirna Jirón P.
Lillyam López P.

Serie Eventos

No. 1



FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado
Interinstitucional
en Educación **DIE**

UNIVERSIDAD del Valle UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica (2011:
Bogotá, Colombia)

Memorias del coloquio internacional sobre educación, pedagogía y
didáctica. Problemas contemporáneos / Mirna Jirón Popoya ... [et al.]. --
Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013.

146 p. ; cm.

ISBN 978-958-8782-69-0

e-ISBN 978-958-8782-97-3

1. Educación 2. Pedagogía 3. Didáctica 4. Innovaciones educativas

I. Jirón Popoya, Mirna II. Tít.

378.17 cd 21 ed.

A1392945

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica Problemas Contemporáneos

Elsa María Ortiz Casallas
Orlando Silva Briceño
Carmen Beatriz Torres Castro
Edison Fredy León Paimé
Herminia Luisa Pinzón Varilla
Luz Stella Cañón Cueva
Mirna Jirón P.
Lillyam López P.

Serie Eventos

No. 1



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Comité Editorial-CADE

Adela Molina Andrade: 2006-2012
Carlos Javier Mosquera Suárez: 2013
Presidente CADE

Álvaro García Martínez
Representante grupos de investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.

Sandra Soler Castillo
Representante de los grupos de investigación Identidad, Lenguaje y Cultura, Moralía, Estudios del Discurso, Educación Comunicación y Cultura del Énfasis de Lenguaje y Educación.

Olga Lucía León Corredor
Representante de los grupos de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCUUD, del Énfasis de Educación Matemática.

Rigoberto Castillo
Representante de los grupos de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.

José Javier Betancourt Godoy
Representante de los estudiantes del DIE-UD

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Rosalba Pulido de Castellanos
Directora Nacional

Germán Vargas Guillén
Coordinador DIE, Universidad Pedagógica Nacional

Carlos Javier Mosquera Suárez
Director DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Jaime Humberto Leiva
Coordinador DIE, Universidad del Valle

Inocencio Bahamón Calderón
Rector
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Boris Bustamante Bohórquez
Vicerrector Académico
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera edición, 2013
© U. Distrital Francisco José de Caldas

Preparación Editorial
Doctorado Interinstitucional en Educación
Sede U. Distrital Francisco José de Caldas
<http://die.udistrital.edu.co>

Elban Gerardo Roa Díaz
Asistente editorial
eventosdie@udistrital.edu.co

Fondo de publicaciones
U. Distrital Francisco José de Caldas
Cra. 19 No. 33-39. Piso 2.
PBX: (57+1) 3238400, ext. 6203

Diseño, Diagramación e impresión
Fundación Común Presencia

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Tabla de contenido

Introducción	7
Aproximación al estudio de las representaciones sociales <i>Elsa María Ortiz Casallas</i>	11
Balance historiográfico sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia <i>Orlando Silva Briceño</i>	21
Papel del docente ante las manifestaciones de violencia entre las adolescentes <i>Carmen Beatriz Torres Castro</i>	43
Los modelos de transmisión del saber contable: una aproximación sociológica <i>Edison Fredy León Paime</i>	55
Sobre la cuestión de la investigación biográfica-narrativa en la identidad profesional docente <i>Herminia Luisa Pinzón Varilla</i>	75
Violencia y educación <i>Luz Stella Cañón Cueva</i>	89
La formación tecnológica en Colombia: una aproximación a la problemática en la segunda mitad del siglo XX <i>Mirna Jirón P.</i>	101
Reflexión sobre las aproximaciones al trabajo académico del profesor universitario. Estado del arte (2000-2009) <i>Lillyam López P.</i>	121

Para el Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es motivo de orgullo presentar la memoria del Coloquio Internacional en Educación, Pedagogía y Didáctica: Problemas contemporáneos que se realizó los días 9, 10 y 11 de diciembre de 2009 en la ciudad de Bogotá. Este evento congregó a investigadores nacionales e internacionales del área de humanidades, en especial historiadores y científicos sociales que investigan la historia de la educación en América Latina, y temas afines como la pedagogía y la didáctica.

El DIE busca fortalecer y consolidar la capacidad científica y tecnológica del país y enriquecer la relación de los colombianos con el conocimiento promoviendo y facilitando nuevas oportunidades de información, apropiación y producción de conocimientos mediados por una cultura de la investigación. La educación, la pedagogía y la didáctica se constituyen hoy, en un ámbito de análisis fundamental dada la importancia que se le asigna al conocimiento en la transformación de las sociedades. Los estudios contemporáneos deben ser abordados y conocidos por amplios sectores de la sociedad a partir de los resultados de la investigación actual, con el fin de promover nuevas miradas y formas de intervención que optimicen la calidad de la educación.

El coloquio contribuyó a promover la investigación educativa y pedagógica entre los estudiantes del Doctorado, lo cual asegura el aumento de una masa crítica en el campo, a la vez que profundiza el debate académico y científico sobre la educación contemporánea, con el propósito de ofrecer reflexiones y estrategias para su comprensión y transformación. Este volumen presenta los trabajos enviados por los ponentes y que fueron evaluados por el Comité Científico.

Objetivos alcanzados

El Coloquio permitió:

- Dar a conocer los estados de las investigaciones en curso adelantadas por los grupos de investigación que sustentan el DIE y por sus estudiantes.
- Debatir con investigadores nacionales e internacionales los avances de sus indagaciones como un estímulo fundamental para los proyectos en curso em-

prendidos por los estudiantes del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE).

- Proponer a la comunidad académica nacional de la educación superior, de la educación básica y media, y a investigadores independientes, nuevos campos de profundización de problemas educativos.
- Fortalecer los lazos académicos con los invitados internacionales cuyas organizaciones que representan establecieron convenios, con el propósito de realizar tutorías de dirección de tesis, pasantías y proyectos de investigación conjuntos.

Temáticas

El Coloquio ofreció un espacio de debate dirigido a los investigadores de la educación en Colombia y en el mundo. El tema del evento, por su pertinencia a la formación doctoral se denominó, Coloquio Internacional en Educación, Pedagogía y Didáctica: Problemas contemporáneos, y las temáticas del evento giraron alrededor de estos tópicos:

- Historia de la educación en el siglo XX y XXI
- Desarrollo científico-tecnológico y la educación
- Educación superior
- Formación de docentes
- El conocimiento docente
- Violencia y conflicto
- Comunicación intercultural y diversidad
- Currículo

Comité científico del coloquio

Los siguientes docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas pertenecientes al Grupo de Investigación Formación de Educadores conformaron el Comité:

- Dr. Rigoberto Castillo

- Dra. Bárbara García
- Dra. Adela Molina
- Dra. Blanca Inés Ortiz
- Dr. Luis Carlos Ortiz

Conferencistas internacionales

- Silvia Finocchio. FLACSO, Argentina.
- Bruno D'Amore. Universidad de Bologna, Italia.
- Carlos M. Beristain. Profesor del Diplomado Universitario Europeo en Ayuda Humanitaria Internacional. Universidad de Deusto. España.
- Altagracia López. Centro de Innovación de Educación Superior, Santo Domingo.
- María Esther Aguirre Lora. Presidenta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. México.

Aproximación al estudio de las representaciones sociales

Elsa María Ortiz Casallas¹

Resumen

Este artículo intenta visibilizar la teoría de las representaciones sociales como un marco teórico y metodológico apropiado para analizar los diferentes aspectos de la cultura, en donde el hombre, en tanto ser social y productor de significaciones, es el actor fundamental; sujeto social, ligado a la perspectiva del otro, a la interacción con los otros, a la co-construcción de su mundo en la intersubjetividad. Para ello, se problematiza la categoría sujeto, es decir las diferentes posiciones históricas que ha connotado; también se discute sobre la tradición del pensamiento binario occidental y finalmente se ubica la teoría de las representaciones sociales dentro del pensamiento ternario.

El estudio de las representaciones sociales, su objeto y sus presupuestos teóricos, han planteado interrogantes respecto a su relación con las representaciones individuales y el estatuto —sea individual o social— del sujeto: productor de representaciones sociales. Este planteamiento se hace evidente en el concepto de representación colectiva o social que se ha ido construyendo en diferentes épocas desde Durkheim (1895), Moscovici (1961-1975) y los estudios posteriores a ellos.

Muchos estudios han expresado la necesidad de avanzar en la discusión sobre la relación y el límite entre las representaciones sociales e individuales, sobre la dicotomía ente sujeto-objeto, individuo-sociedad y el papel activo de aquel en la construcción y, o reconstrucción de significados. Sin embargo, a pesar de dichas reflexiones, es posible decir, que el problema del sujeto no ha sido resuelto hasta el presente. Este vacío teórico podría atribuirse a la connotación negativa que tomó la dimensión de sujeto en la segunda mitad del siglo XX. No obstante, las coyunturas históricas y epistemológicas que marcaron el fin de siglo cuestionaron y pusieron en evidencia los paradigmas hasta entonces

1. Profesora de la Universidad del Tolima, actualmente realiza el Doctorado en Educación (Énfasis Lenguaje) en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

dominantes, rehabilitando y reintegrando de alguna manera la noción de sujeto como fenómeno social mayor.

Por un lado, en psicología, el conductismo en aras del rigor científico-positivista, adoptó los métodos de las Ciencias Naturales, especialmente la biología y la física, sin considerar las diferencias cualitativas que existen entre el estudio de fenómenos materiales y humanos.

De otro lado, en Ciencias Sociales, el objetivismo fue el enfoque que orientó los procesos sociales, rechazando toda posibilidad de intersubjetividad social. En esta misma dirección, el marxismo clásico, consideró al individuo sólo como producto de una ideología de clase y objetó la idea de un sujeto autónomo, que pudiera reflexionar más allá de sus condiciones materiales.

Así mismo, el estructuralismo, al cuestionar el discurso humanista, da muerte al sujeto, dejándolo atrapado en las estructuras funcionales del sistema de orden psíquico, lingüístico y social. Y en la modernidad, el dualismo cartesiano mente/cuerpo instaura una metodología solipsista que implica un sujeto universal, ahistórico; un Yo abstracto, neutral, quien se constituye en fundamento del conocimiento válido para todos; alguien que todo lo ve, todo lo sabe y define todo para todos:

El solipsismo metódico constituye la raíz última del liberalismo occidental, dado que admite, consciente o inconscientemente, la prioridad de la conciencia, sea individual o trascendental, frente a la pertenencia a una comunidad lingüística. Los individuos pueden actuar con sentido y pensar con validez, sin necesidad de recurrir a comunidad alguna, y también pueden prescindir de semejante recurso a la hora de decidir cuáles son sus intereses objetivos. Tanto en el campo teórico como en el práctico el individuo es realmente anterior a la constitución de la sociedad, y apela a ella, en último término, para satisfacer sus necesidades, intereses y deseos. (Cortina, 1995: 54)

En esta medida, el pensamiento cartesiano pretende hablar desde el ojo de Dios, toda vez que los atributos que antes estaban consagrados en el Dios cristiano, ahora se transfieren con las mismas características al Yo abstracto universal, garante de neutralidad y objetividad; si el mundo se ve a través del ojo de Dios, quiere decir que no está situado en ninguna parte del mundo, y por lo tanto, puede producir conocimiento universal; un conocimiento descarnado, no situado en ningún cuerpo, ni en ningún espacio particular. Así es como, debido a las arbitrariedades, redicciones e insuficiencias que estos discursos positivistas y objetivistas manifestaron, surge el concepto de representación social, a fin de poder explicar de una forma más humana, nuestras interacciones significativas en el mundo:

S. Moscovici (1969) explica el fracaso de toda una tradición de investigación que pretendía predecir o cambiar comportamientos, mediante el hecho de que la relación entre el sujeto y el objeto se reducía a una relación estímulo-respuesta, y se introducía una división entre mundo exterior y mundo interior, ahora bien, según él, el sujeto y el objeto no son congénitamente distintos y representarse algo es darse, conjunta e indiferencialmente, el estímulo y la respuesta. (Jodelet, 1984: 477)

Emergen, entonces, desde espacios diversos, nuevas racionalidades y distintas sensibilidades, diferentes a la objetivista y mecanicista. Se puede afirmar que hay, en este momento, una reconceptualización de la cultura, la subjetividad, la cotidianidad, la persona, en otras palabras, una revalorización de la alteridad. Estos aspectos que antes fueron invisibilizados, por la imposibilidad de tratarlos objetivamente desde el paradigma positivista, recobran hoy un valor de primer orden, sin renunciar a criterios científicos.

Desde Morín (1997), la complejidad que constituye en esencia al hombre, no ha tenido una respuesta positiva en la ciencia; de ahí que sea necesaria una posición crítica y una creciente flexibilización y búsqueda de otros modelos teóricos metodológicos que hagan posible comprender y explicar de una mejor manera la condición humana:

La propuesta de Morin coincide con la apreciación de que el concepto de saber es más omnicomprensivo que el concepto de conocimiento y más todavía que el de conocimiento científico; por consiguiente, hay que hablar más bien de las 'verdades polifónicas de la complejidad', dentro de las cuales ciertamente caben las del conocimiento y las del conocimiento científico, pero, también las diversas racionalidades de otras formas de saber. (Ruiz L, en González. 1997: 91)

Es impensable, desde esta mirada, pretender capturar la complejidad del ser humano a partir del paradigma de la simplificación, vía positivismo y conductismo, como se ha pretendido tradicionalmente orientar, sobre todo, en el campo de la educación; campo donde se asume una visión transmisionista, lineal y mecánica de los procesos; enseñanza-aprendizaje como relación causa-efecto simple y proporcional.

De un pensamiento binario a uno ternario en la investigación social

En general, el pensamiento occidental y el lenguaje, han sido construidos sobre un sistema de diferencias organizadas y un método de oposiciones binarias:

blanco/negro, bueno/malo, derecha/izquierda, sagrado/profano, en donde, el primer término es privilegiado y designado como la norma del significado cultural, creando una jerarquía dependiente y marginal. Así mismo, por cuestiones metodológicas ortodoxas, psicólogos y sociólogos, han tratado de estudiar la realidad a través de lecturas binarias, por ello han dicotomizado las relaciones: individuo/sociedad, sujeto/objeto, naturaleza/cultura. Pensamiento/acción. Esto conduce a la separación del sujeto cognoscitivo, por un lado y, por otro, al objeto cognoscible; es decir, sujeto y objeto son dados y definidos independientemente el uno del otro:

Quando el científico social, expresión de este modelo de racionalidad, procede al estudio del ser humano como un objeto de investigación, aplica esta clave binaria y considera por un lado los aspectos inherentes al ego, resaltando las estructuras anatómicas y funcionales del sistema nervioso que posibilitan la actividad mental y, por el otro lado, los aportes medioambientales que actúan como estímulos que provocarán ciertas respuestas y, sobre todo, los productos de la actividad mental en percepciones, en inteligencia, etc. (Gutiérrez, 1998: 215)

Así pues, el sujeto por un lado y la realidad por otra, son las condiciones apropiadas para determinar, objetivizar y sistematizar aspectos y conductas de la manera más rigurosa posible. Por esta razón, la teoría psicosocial sustentada por Moscovici fue, desde el punto de vista epistemológico, una crítica abierta al conductismo, en tanto que éste paradigma objetivista desconoció el *alter* y redujo la relación sujeto-objeto a estímulo-respuesta. En otras palabras, el conductismo apoyado en el empirismo, el ambientalismo y el determinismo, borró cualquier posibilidad de consciencia, sentimiento y reflexión en el ser humano. En suma, este enfoque de lógica mecanicista, negó al hombre toda su capacidad de ideación y autonomía, toda su capacidad para reaccionar y generar sus propias conductas y, finalmente, toda posibilidad de darle un sentido a su acción.

Durkheim estableció, igualmente, una división entre individuo y sociedad, para él, la producción social impacta y determina la conciencia social de los individuos; partió del supuesto de que las representaciones individuales existían, pero no eran pertinentes para el trabajo del científico social, dado su carácter heterogéneo, dinámico y subjetivo. De hecho, su modelo, no tuvo en cuenta los mecanismos psicológicos y sociales de producción de las representaciones sociales, así como también, sus operaciones y funciones. En contraste Moscovici, rechaza dicha separación dicotómica, y da un giro en la interpretación, al postular una relación dialéctica psicosocial. Según este autor, las personas construyen y son construidas por la realidad. Es decir, las representaciones sociales son producto y proceso, en tanto que, elaboración psicológica y social de lo real.

De esta manera, Moscovici, pasa de un esquema diádico: sujeto-objeto a un sistema de interacción triádico que cancela la existencia de un solo sujeto, al proponer la intervención e incidencia de otros sujetos a los que él llama *alter*: “Moscovici da supremacía a la relación sujeto-grupo (otros sujetos), porque: a) Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y b) La relación de los y las otras con el objeto —físico, social, imaginario o real— es lo que posibilita la construcción de significados”. (Araya, 2002: 6). Esta concepción pone de manifiesto la posición epistemológica en que se inscribe el estudio de las representaciones sociales; el conocimiento así, se comprende como un fenómeno complejo, cuya construcción está atravesada por múltiples relaciones sociales y culturales.

El *alter* es el modelador de las conductas y las representaciones cognitivas, lo cual supone una mediación constante, es decir una “terceridad” en términos de Peirce:

El punto de vista heterodoxo que incluye la clave ternaria en el análisis, coloca en el mismo plano el ego, el *alter* y el objeto. La percepción así estará producida por esta estructura ternaria, que bien puede representarse en una figura triangular en donde el ego que percibe (y que se ubica en una de las bases), lo hace según los valores de la estructura social que definimos como el *alter* y que le hacemos corresponder la otra base en esta hipotética estructura triangular. (Gutiérrez, 1998: 216)

Esta visión triádica y dialéctica: ego-alter-objeto, instaura una ruptura en el proceso de construcción del conocimiento, dado que pone el acento en el aspecto social, como elemento fundamental para su construcción. Es decir, el conocimiento se entiende aquí, como un fenómeno complejo, elaborado a partir de circunstancias y dinámicas contextuales heterogéneas y contingentes; en otras palabras, una visión antiesencialista y antifundamentalista del conocimiento. La verdad no como correspondencia con la realidad (ontología objetivista), sino como fenómeno contextual y circunstancial, resultado de un acuerdo o convención. No existen esencialismos en los seres humanos, el ser humano es algo relativo a las circunstancias históricas, algo que depende de un acuerdo transitorio acerca de qué actitudes son normales y qué prácticas son justas o injustas; la verdad como juego de lenguajes: “El juego de lo verdadero y lo falso” donde rigen ciertas reglas lógicas mínimas. (Kuhn, 1962). Las disyunciones, reducciones y simplificaciones producidas por esa fe ciega en el objetivismo de la razón lógica, ha impedido reconocer que también el científico es un hombre inmerso en la vida cotidiana, que la producción científica está atravesada, igualmente, por deseos, relaciones de fuerza, políticas y valores.

Pasar, entonces, de una concepción binaria de las relaciones humanas, tan ampliamente extendida y practicada en Occidente, a una concepción ternaria de dichas relaciones, implica un desplazamiento que procura modificar o cambiar todo. La propuesta Ego-Alter-Objeto, opera sobre una serie infinita de mediaciones en donde el contexto particular y las contingencias específicas que emergen de allí, resultan ser fundamentales; en este proceso los seres se hacen en relación, y lo que es, depende de lo que esa relación es con. Esta perspectiva epistemológica posibilita, pasar de un modelo vertical, a uno horizontal, vía producción de diálogo, en el sentido freiriano, en donde el *alter* es un modelo que matiza y define aspectos cognitivos, sentidos, visiones, esto es, representaciones sociales. Es precisamente, en este contexto, donde puede darse la vía expedita para establecer negociaciones entre el alter y el sujeto, de tal manera que se propicie la construcción de subjetividades menos determinantes y coloniales, es decir, diferentes a las que nos han sido impuestas durante siglos.

Qué significa una representación social

Las representaciones sociales son un fenómeno de la modernidad y evidencian los modos en que la conciencia colectiva se fue adaptando a las nuevas formas de legitimación en las sociedades modernas:

La diferenciación y heterogenización de los grupos sociales que están en condiciones de legitimar los conocimientos dieron lugar a la aparición de la ciencia moderna y de lo que llamamos el sentido común. Por el contrario, en la sociedad tradicional las formas de legitimación eran básicamente uniformes, lo cual explicaría el término de representaciones colectivas empleado por Durkheim. (Castorina & Kaplan. 2003: 15)

En otras palabras, no puede hablarse de representaciones sociales sin que exista diferenciación social; los grupos se distinguen por su capital cultural y generalmente la creencia y valoración se asocia directamente con el status social. Un ejemplo claro de ello sucede cuando los maestros creen estar evaluando y valorando la inteligencia de sus alumnos, cuando realmente los están clasificando de acuerdo con sus características culturales:

Por lo visto la gramática escolar reinterpreta la inteligencia como la posesión de una cualidad que se identifica con una virtud escolar. Ahora bien ¿Qué consecuencias tiene para las prácticas educativas que los maestros se hayan adherido al imaginario social que subyace en los refranes populares de tipo: “lo que natura non da, Salamanca non presta”. (Castorina & Kaplan. 2003: 24)

En este caso se reafirma la tradicional y clásica tesis sociológica en la cuál el fracaso escolar de los niños depende menos de la escuela que de su posición en el entramado socio-cultural.

Ahora bien, ¿cómo se forma en los individuos la visión de la realidad? ¿Se forma individualmente o socialmente? ¿De qué manera incide esta visión en sus acciones cotidianas? Sin duda, la representación es individual, cognitiva, en tanto que la persona se apropia de un conocimiento, recreándolo de diversas maneras, pero es social, al mismo tiempo, porque la materia prima con que lo ha construido es de carácter social. Las representaciones se actualizan, se construyen y se recrean en la interacción comunicativa cotidiana de los individuos, en el cara a cara; a través de la educación y los medios de comunicación. Son, precisamente, éstos aspectos los que inciden con fuerza en la construcción individual de la realidad, lo que genera, consensos, y visiones compartidas de la realidad. Nótese, la gran influencia de los medios de comunicación para crear representaciones sociales estereotipadas de los diferentes actores y sectores de la sociedad, en aras de mantener el statu quo.

Efectivamente, cuando las personas se refieren a los objetos sociales, es porque tienen una representación social de esos objetos, los clasifican, los explican, los valoran y los evalúan. Es de esta manera, como las personas conocen la realidad a través de las explicaciones que surgen en los procesos de comunicación y, en general del pensamiento social. De ahí que analizar las RS permite entender la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales, toda vez que la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente: (Abric, 1994).

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio práctico del entorno social, material e ideal. (Jodelet: 1984: 474)

Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos, en donde aparecen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o negativas, es decir, éstas actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales:

Toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. (Jodelet, 1984: 475)

Lo anterior indica, el camino dinámico y activo del sujeto en la elaboración de representaciones sociales, dado que las personas son concebidas como seres reflexivos, que constantemente legitiman, deslegitiman, aceptan, reconstruyen, y no como entes pasivos, cuyo único papel sea el de reproducir. Es claro, entonces, que la teoría de las representaciones sociales llenó un vacío que dejó el marxismo clásico: las personas no son pasivas, no se dedican sólo a observar cómo se reproduce el mundo, pues la sociedad y el mundo se construyen y se reconstruyen porque existen allí sujetos que piensan, aceptan, critican, comparan y lo hacen avanzar o retroceder en diferentes ámbitos:

[...] de este modo el pensamiento del sujeto, modelado por la esfera trans-subjetiva, encarnado aquí en los condicionamientos sociales, se convierte en una voz/vía de la intersubjetividad. A lo que se podría añadir, en lo concerniente a la relación pensamiento/conocimiento, el hecho de que el pensamiento propio del sujeto es una manera de resistir y de afirmar su autonomía con respecto al saber y al conocimiento científico. (Jodelet, 2008: 17)

Para Castoriadis (1997), reafirmar dicha autonomía, implica una ruptura ontológica, en tanto que obliga a cuestionar la Institución imaginaria de la sociedad, poner en evidencia las propias instituciones, desmitificarlas, desnaturalizarlas y asumir que son los mismos individuos quienes les han dado a las instituciones el poder que tiene para dominarlos; en palabras de Freire (1968) significa el paso de una conciencia intransitiva a una transitiva:

Los seres humanos no pueden vivir sino en sociedad, y es la sociedad la que ha hecho los seres humanos; son los seres humanos quienes crean con sus propias instituciones y leyes, la sociedad en que viven, y por ello, ellos mismos pueden cambiar o mantener de manera consciente esa sociedad. (Castoriadis, 1997: 51)

Según Moscovici (1984), la sociedad no es una fuerza externa que se le impone al individuo como sí lo creía Durkheim, sino que la sociedad, los individuos y las representaciones son construcciones sociales. El pensamiento resignifica lo que la palabra como hecho cultural impone (Vygotsky 1995), y lo hace válido para una comunidad de seres humanos. Esta posición constructivista del conocimiento evita el dualismo cartesiano entre mundo/mente en el que se apoya la psicología cognitiva.

Los anteriores argumentos permiten concluir que la teoría de las representaciones sociales resulta ser importante por cuanto permite describir, y en esta medida, hacer inteligible y comprensible las prácticas sociales de los actores sociales. Es decir, que para entender cómo los sujetos sociales actúan en su vida para

dar sentido a lo que hacen, es necesario indagar los significados y sentidos que éstos elaboran y ponen en su universo de vida, o en objetos particulares de la cultura:

La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, etc. (...) Las representaciones sociales son una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario). (Piña, Juan et al. 2008: 15)

De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una representación social alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social (Banchs, 1991). Este trabajo supone la reorganización de creencias consideradas como inadecuadas, la valorización de saberes de sentido común, la concienciación crítica (Freire 1970), y la reinterpretación de situaciones de vida. Tales posicionamientos indican que el enfoque de las representaciones sociales puede proporcionar —vía cambio social— la mejor contribución pero también la más difícil. La mejor “porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas” (Jodelet, 2008: 12) y la más difícil porque las representaciones sociales son fenómenos complejos, heteróclitos, que ponen en juego diferentes elementos que deben ser reintegrados y aprehendidos bajo diversas miradas, y para ello es necesario actuar conjuntamente.

Bibliografía

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo y Error.
- Castorina, J.A. (2003). *Representaciones sociales*. España: Gedisa.
- Cortina, A. (1995). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria* (p. 119). España: Editorial Sígueme.

- González, M.S. (1997). *Pensamiento complejo*. Bogotá: Mesa Redonda.
- Gutiérrez, J.D. (1998). *La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial*, 10 (4), Julio-Agosto.
- Jodelet, D. (1984). En: Moscovici, S. *Psicología social II*. España: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. En publicación: *Cultura y representaciones sociales*, año 3, No. 5. Instituto de Investigaciones Sociales. México: UNAM.
- Kuhn, T. (1962). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II*. España: Paidós. Piña, J. M. & Mireles, O. (2008). *La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización*. Encontrado en Internet.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.

Balance historiográfico sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia

Orlando Silva Briceño²

Resumen

El texto que se presenta a continuación es el resultado del proceso de investigación desarrollado en el marco de la tesis de doctorado titulada: *Configuración y consolidación de la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo de saber-poder en Colombia: 1976-1994*. El documento expone un balance sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia con el fin de establecer la manera en que ésta se ha venido constituyendo como un objeto de estudio histórico, promoviendo la emergencia de un nuevo campo historiográfico en el ámbito de la educación: la historia de las disciplinas y de los saberes escolares.

Palabras clave

Historiografía colombiana –Historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales–, Historia de las disciplinas y de los saberes escolares.

2. Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación -DIE, sede Universidad Distrital. Director Grupo de Investigación CYBERIA-Universidad Distrital.

Introducción

El balance historiográfico sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales que se propone, está dividido en dos partes, buscando establecer el estado y el desarrollo de la investigación que se ha realizado en el país en lo concerniente a la historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para ello, se desarrollará dicha cuestión desde los siguientes campos: a) Historiografía colombiana y, b) Historiografía de la educación y la pedagogía en Colombia. En el primero se abordará el texto: *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas* de Jorge Orlando Melo publicado en 1996, y en el segundo se reseñarán cuatro obras: *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo, el caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*, de Martha Cecilia Herrera y Carlos Low publicado en 1994. *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, escrito por Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina en 1997. La tesis de doctorado *Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*, del profesor Alejandro Álvarez Gallego y finalmente *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales: Colombia 1900-1950*, de Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza, editado en 2003, los cuales constituyen la base historiográfica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, que recoge las tendencias y enfoques constitutivos del actual campo de la historia de la educación y la pedagogía.

Historiografía colombiana

Uno de los textos que realiza un balance significativo sobre historiografía en nuestro país es el de Jorge Orlando Melo titulado, *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas*. Dicho documento compila cinco artículos y una propuesta de lecturas básicas sobre historia de Colombia elaborados por el autor desde 1969 hasta 1996, en los que se establecen tendencias, temáticas y enfoques teóricos de la producción histórica en el país en distintos periodos, comenzando en la conquista y culminando con una reflexión prospectiva sobre Colombia en el año 1991, teniendo como contexto la reforma constitucional y el proceso de apertura económica.

El horizonte teórico del autor está enmarcado en lo que en Colombia se conoce como la Nueva Historia, que es el proceso de renovación en la forma de ejercer esta disciplina, desarrollada a partir de la década del sesenta del siglo XX y que incorpora como elementos para la producción histórica, los postulados de por lo menos tres tendencias: la historia económica y social basada en el marxismo, la escuela de los *Annales* y la historia cultural.

A partir del análisis realizado en los distintos artículos de las obras más representativas en cada periodo, se establece la dinámica de configuración del saber histórico en un camino que va desde los cronistas en la época de la conquista, hasta la pluralidad y diversidad temática y metodológica que caracteriza el enfoque actual, que según el autor pasa por un proceso de incertidumbre y perplejidad.

En el balance realizado se identifican las siguientes líneas de análisis que permiten una mirada crítica a la consolidación del campo de saber de la historia en el país:

- Un desarrollo que reconoce distintos momentos: el de los cronistas, los aficionados, la historia académica (o de la academia), la ruptura con el enfoque tradicional, la nueva historia y el pluralismo y diversidad en la forma de investigar.
- Unos objetivos de la historia que se transforman desde lo apologético, pasando por el testimonio moralizante y heroizante, para dar paso a la constitución de una conciencia crítica.
- La forma en la que se va profesionalizando la labor, superando la historia aficionada, y promoviendo la superación del empirismo, la rigurosidad en el uso de las fuentes, el uso de categorías conceptuales y la incorporación de sistemas de análisis estructurales.
- La formalización de la educación y formación de historiadores con la consolidación del sistema universitario.
- Los estilos de presentación de los resultados de la producción que van desde la crónica, las memorias y el relato erudito, lo anecdótico y costumbrista hasta el discurso histórico de carácter explicativo.
- El proceso de ampliación de los temas tratados por los historiadores, que inicialmente constituyen un modelo lineal basado en los acontecimientos militares, políticos eclesiásticos y biográficos, para dar paso a múltiples temas que incluyen lo regional, lo económico, lo social y lo cultural.
- La complejización de los modelos metodológicos y de análisis que recogen tradiciones lineales, estructurales explicativas y en las últimas décadas interpretativas.
- La identificación de los siguientes problemas: la forma de tratamiento y los tipos de fuentes, la relación con el pasado y el presente, los principios de verdad, objetividad e imparcialidad; como también, forma narrativa y literaria del discurso histórico.

- El proceso de institucionalización bajo modalidades como la academia de historia, la enseñanza en las universidades y la creación de las carreras de historia.

Sobre la forma en que es abordado el tema de la enseñanza de la historia, las referencias son marginales, inicialmente se identifican dos formas de tratamiento no directo del tema y una tercera que es explícita. La primera se refiere a los objetivos sociales de la historia, la cual ha servido para justificar procesos sociales como la conquista, la colonia y la evangelización, y también para ser “maestra” de las nuevas generaciones, dispositivo moralizante, productor de sentimientos patrios y de reverencia del pasado, o para soportar la necesidad de transformación de la sociedad que caracterizó algunas tendencias de la Nueva Historia por los vínculos de ésta con la consolidación y vinculación a la Izquierda política y revolucionaria de los años sesenta y setenta del siglo XX.

La segunda forma en que es tratada la enseñanza de la historia es la que tiene que ver con la educación formal tanto a nivel de la primaria como del bachillerato y la educación superior. Uno de los elementos que se menciona es la relación que existe entre los libros producidos y la transposición de sus contenidos, e incluso sus errores en los manuales escolares. Al respecto, Melo en *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas*, se refiere a obras como las de Joaquín Acosta, José Antonio Plaza y José Manuel Groot, escritas en la segunda mitad del siglo XIX. También, se señala que en ese periodo se realiza un tipo de historia en el que se busca establecer la forma como ocurrieron los hechos en una sucesión temporal que se traduce en una enseñanza en la que se aprenden y memorizan los contenidos ya establecidos, apoyada en textos “que se limitan a la presentación de materiales fácilmente ordenables, ligados por secuencias cronológicas elementales y claras, lo que refuerza la concentración en la historia política y militar” (Melo, 1996: 21, 24).

Algunos de estos libros se usaron como textos de enseñanza; tal es el caso del *Compendio de historia patria* (citado por Melo en su *Historiografía*) de Joaquín María Quijano Otero, siendo “el más popular de los textos de enseñanza primaria” (Melo: 72-75).

En ellos, se evidencia la necesidad de resaltar el culto a los creadores de la República, lo que determina que la enseñanza de la historia toma un carácter apologético, característica fundamental de este tipo conocido como Historia Patria:

El carácter republicano de su ideología y su defensa radical de la Independencia hacían más aceptables sus interpretaciones, y el culto a los héroes de la Independencia por encima de los sesgos partidistas hacía más aceptable su visión para un país que, a pesar del creciente pesimismo por las

instituciones republicanas, estaba lejos de adoptar el integrismo hispanista de don Miguel Antonio Caro. (Melo: 75)

En el mismo sentido, se reseña un texto con ocasión de la celebración del centenario de la Independencia, que fue publicado por la Academia Colombiana de Historia después de organizar un concurso. Se trata del libro *Historia de Colombia* para la enseñanza secundaria escrito por Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, “el cual se convirtió desde entonces en la matriz de todos los textos de estudio posteriores hasta la década de 1970”, que como los textos anteriormente mencionados tiene un carácter apologético, basado en la historia política y militar, ignorando temas económicos y sociales; su estructura es cronológica y su narrativa tradicional, es decir, descriptiva y anecdótica (Melo: 86).

Otro aspecto que se referencia en el balance de Jorge Orlando Melo es la situación que se generó en torno a las discusiones y disputas que se dieron frente a los propósitos que tenían algunas perspectivas históricas, como la económica y social, y la suspicacia que ésta producía cuando se incorporó a la enseñanza: “Basta citar los comentarios de Miguel Aguilera a los programas de enseñanza secundaria impuestos durante los treinta, en los que ve, en la medida que pretenden incluir estudios sobre tales temas, el resultado de una perversa intención demagógica”, que indican el terreno de disputa ideológica que acompaña la enseñanza de la historia, haciéndose evidente en esta situación la lucha en el terreno del saber-poder constitutiva de la configuración de las disciplinas escolares (Melo: 28).

Sobre la historia con pretensión de disciplina científica, procedente del historicismo alemán “del cual es ejemplo tradicional Leopoldo Von Ranke, surge el historiador profesional”, a partir de la enseñanza codificada por las universidades alemanas (los ‘seminarios’ de historia). Entonces, es claro cómo esta enseñanza, en el ámbito universitario, es crucial para la consolidación de la historia y su profesionalización (Melo: 75).

Relativo a la educación universitaria en Colombia se resalta el papel que ésta jugó en la profesionalización de la historia y cómo:

[...] la formación profesional de historiadores en las universidades hace probable por lo menos la elevación del nivel técnico del trabajo histórico. Aunque tales estudios han sido organizados, como es lógico, teniendo en cuenta la exigencias de la formación de profesores de enseñanza secundaria”. (Melo: 38, 40)

El autor en el artículo del año 1969, se refiere a las licenciaturas en Historia y Ciencias Sociales dependientes de las facultades de Ciencias de la Educación,

que dejan entrever el papel e importancia de éstas en la constitución y consolidación de la disciplina en el país, previa a la creación de las carreras de Historia.

En el tercer artículo del texto escrito por Melo en 1988 aparece de forma explícita un apartado titulado: *La historia que se enseña*, que hace parte del análisis del autor sobre el proceso de institucionalización en el país; en ese sentido, la enseñanza de la historia, fundamentalmente en el ámbito universitario, es el segundo elemento que consolida dicho proceso. Sobre este aspecto se menciona primordialmente el impacto que tuvo en la difusión de textos y manuales que utilizaban como enfoque el de la Nueva Historia, en los niveles de primaria, bachillerato y educación universitaria (Melo: 111-113).

Historiografía de la educación y la pedagogía

La expansión y diversificación que se da en el siglo XX en el desarrollo de la disciplina histórica, corresponde a una tendencia de carácter global que se venía gestando desde la década de 1930, conocida en el ámbito historiográfico como la Nueva Historia, cuyo motor principal es el auge de la escuela de los *Annales*. Sin embargo, este concepto no deja de ser problemático como lo sugiere Le Roy-Ladurie: “La expresión ‘Nueva Historia’ es discutible: se trata más bien de la historia que promovieron los *Annales* a partir de 1929 y que por diversas razones, terminó por alcanzar durante los años setenta, al gran público” (Le Roy-Ladurie, 1997: 173).

Algunas orientaciones de la Nueva Historia implicaron una gran dispersión, haciendo que sus cultores abordaran múltiples temáticas que hasta ese momento no se consideraban objetos de interés para la investigación, las que luego se constituyeron en campos temáticos concebidos como tendencias significativas en el panorama de la historia desde la segunda mitad de siglo XX.

Desde dicho periodo la historia se caracteriza por la incertidumbre que genera, el pasar de la seguridad que brindaba para esta disciplina la pretensión de constituirse en ciencia, a la gran dispersión temática y metodológica que hoy la identifica. Se pasó de la hegemonía de la historia política tradicional a la irrupción de múltiples y diversas tendencias y temáticas (Historia Social, de las Mentalidades, de Género, Económica, Comparada, Regional, de la Cultura, de las Ciencias, de las Violencias, de la Diversidad Religiosa, de la Educación, Urbana, de la Cultura, Microhistoria, Historia Oral, Historia de los Conceptos, entre otras) que implican diversidad de metodologías para abordarlas.

En este proceso se generaron arduos y profundos debates en relación con los elementos constitutivos de la disciplina histórica como son: el papel de las

fuentes, las propuestas metodológicas, la narración y la historia, la historia y la interdisciplinariedad, lo cualitativo y lo cuantitativo en la historia, la epistemología de la historia, la verdad en la historia y el tiempo histórico. En la historiografía sobre educación y pedagogía, que se encuentra en proceso de consolidación en Colombia desde las tres últimas décadas, se han desarrollado tres tendencias: la histórico-social, la vertiente genealógica-arqueológica y la Historia Cultural.

La primera opción ha enfatizado las condiciones histórico-sociales como elemento central del desenvolvimiento de los procesos educativos. Se busca explicar los fenómenos de la educación a partir de procesos más amplios como los económicos, sociales o culturales. La educación es una manifestación de la acción del Estado que pretende formar a la población para responder a los requerimientos e intereses de cada momento y la pedagogía no aparece como elemento central en estos estudios.

El segundo enfoque identificado utiliza las herramientas conceptuales y metodológicas propuestas por Michel Foucault y desde allí propone construir un horizonte conceptual propio de la pedagogía, definiendo una serie de herramientas teóricas y metodológicas que permitan determinar y caracterizar el momento de emergencia de unos discursos sobre la enseñanza. Desde este punto de vista, dos conceptos guían la reflexión: práctica pedagógica y saber pedagógico.

La última perspectiva aborda los sistemas de ideas de pensadores y pedagogos que contribuyeron al desarrollo histórico de la educación y la pedagogía. Estos sistemas están estrechamente ligados a las ideas filosóficas en las que se inscribe cada pensador. En esta tendencia la pedagogía no existe como disciplina al disolverse en un conjunto de postulados externos a ella, de los cuales depende.

A continuación se reseñan los textos que desde dichas tendencias han abordado el tema de la enseñanza de las Ciencias Sociales como parte de su producción histórica.

Tendencia histórico-social

En esta corriente es esencial la producción de Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, esencialmente el texto titulado: *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo, el caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada* (Herrera & Low, 1994).

En dicho texto se profundiza sobre el papel desarrollado por los intelectuales en la configuración de la modernidad en Colombia y la importancia de una institución como la Escuela Normal Superior en su formación: “*La Escuela Normal*

Superior —1936-1951— fue una institución protagónica en la formación de estos intelectuales; ella fue la matriz humana y epistemológica en donde disciplinas como la antropología, la psicología, la lingüística, la sociología, la historia, la geografía, encontraron ambiente propicio para su desarrollo” (1994: 7)

La perspectiva teórica de los autores puede develarse en el siguiente enunciado: “La cultura hace parte de la historia social, concebida ésta última como una síntesis que integra los resultados de la historia demográfica y económica, de la historia del poder y de las mentalidades” y desde esa posición establecen relación de esta disciplina con la educación y la pedagogía, pues éstas serían “parte importante de las redes culturales que emergen dentro de la sociedad” (9, 11).

Inicialmente desarrollan como marco referencial lo atinente al concepto de los intelectuales académicos, su papel en las sociedades modernas, los procesos de institucionalización y profesionalización de las ciencias académicas, así como, el contexto social del país en el período comprendido entre 1900 y 1950. Posteriormente, caracterizan las condiciones sociales y políticas en las que surge la Escuela Normal Superior, el camino de constitución de las facultades de Ciencias de la Educación y la profesionalización del magisterio, resaltando la importancia de la ENS en dicho proceso; también describen la organización académica de ésta y algunos aspectos de la vida cotidiana. En los capítulos siguientes especifican la composición y los rasgos del profesorado y el alumnado, las características de la enseñanza de las ciencias naturales y exactas del Instituto de Educación Física y de la enseñanza de las Ciencias Sociales y humanas. Se hace referencia a la forma en que se crearon los Institutos de Etnología Nacional, Indigenista Colombiano, de Psicología Experimental y el Caro y Cuervo, a partir de la ENS. Los capítulos finales los dedican a mostrar el proceso de desmonte de la institución y su impacto académico cultural.

Este último, dedicado al impacto de la ENS, destaca la alta calidad académica de la institución, el mejoramiento del status de los maestros, el impulso al pensamiento científico moderno, la formación de una intelectualidad que incidió en el desarrollo de la formación universitaria (no sólo del país), el impulso a nuevos temas y disciplinas (algunas de las cuales se convirtieron posteriormente en carreras profesionales), la calidad profesional de sus egresados, que evidencia la publicación de textos y manuales de enseñanza por muchos de ellos, la promoción de las mujeres en la educación superior, y a partir de los elementos anteriores los autores concluyen que:

[...] como se ve, la Escuela Normal Superior fue una institución con un proyecto pedagógico y político de dirección, vocación y conciencia para asumir el liderazgo educativo del país. Su mayor aporte puede situarse sin duda

en el campo de las Ciencias Sociales y humanas, constituyéndose como la matriz humana y epistemológica. Allí se conformaron los primeros núcleos intelectuales que pasarán a ejercer de manera profesional los conocimientos provenientes de las Ciencias Sociales y humanas. (Herrera & Low: 129)

Sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y humanas, Herrera y Low, en el capítulo que le dedican a este tema, analizan las licenciaturas en pedagogía, Ciencias Sociales y filología e idiomas, afirmando que: “Este grupo de licenciaturas constituyó la parte más brillante de la escuela, por la calidad de los contenidos trabajados, por la importancia de los egresados, por el impacto científico y cultural que produjeron, por la producción intelectual y por las instituciones a las que posteriormente dieron origen” (67).

En lo concerniente al departamento de Ciencias Sociales se resaltan los siguientes elementos (73-77):

- La enseñanza de lo más avanzado de las Ciencias Sociales
- Institucionalización de la enseñanza del marxismo
- Introducción de nuevas visiones de mundo en contraposición de las oficiales y de la iglesia
- La creación de varios institutos
- El uso de metodologías como la del seminario, los trabajos de investigación, la consulta sistemática en las bibliotecas y archivos
- Publicaciones de alto impacto como la *Nueva geografía de Colombia* del profesor Pablo Vila
- La superación del determinismo geográfico como modelo explicativo
- Inclusión del concepto región natural en los estudios de geografía
- Visión dinámica de la geografía y su relación con el hombre y el ambiente
- La incorporación de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía
- La relación de la enseñanza de la geografía con las Ciencias Sociales
- El paso de concepciones deterministas y positivistas de la geografía al funcionalismo con su énfasis en lo social
- El estudio sistemático de las características etnoculturales de las regiones del país y de los estudios etnológicos
- Un pensum con un balance entre historia, geografía, pedagogía, sociología, economía, antropología y psicología

- El alto nivel de los profesores
- La aplicación de las teorías sociales más avanzadas al estudio del país

Finalmente en esta sección se indica que el número de egresados de la especialidad de Ciencias Sociales entre 1936 y 1952 fue de 185, 155 hombres y 30 mujeres.

Enfoque genealógico-arqueológico

Desde el enfoque genealógico-arqueológico se identifican dos textos que abordan de forma explícita el aspecto histórico de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La obra que permitiría un acercamiento inicial al tema, aunque de forma secundaria, es la de Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*.

Por su parte, la tesis de doctorado del profesor Alejandro Álvarez Gallego titulada *Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*, desarrolla de manera central una mirada histórica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia.

En la primera obra, los autores abordan de forma compleja las relaciones que se establecieron entre lo educativo y lo pedagógico con lo social, contempladas en la primera mitad del siglo XX en Colombia, bajo el contexto de irrupción de la modernización:

En este período se presentó la disputa entre las tendencias que ellos denominaron la “Escuela defensiva” y “Escuela del examen”; caracterizan la reorganización de la educación pública en dicho momento. La primera expresa una disposición de reformar lo educativo en un sentido “remedial o defensivo” que daba prioridad a los asuntos biológicos de la raza. La segunda basada en la fisiología experimental impulsó una alternativa pedagógica que se propuso reformar la educación teniendo como una de sus prioridades la promoción de una *moral biológica*. En concordancia con esta finalidad una de las preocupaciones de la institución escolar era la del fortalecimiento del cuerpo, pues es a partir de éste que se puede ser efectivo en la formación de los niños para responder a las nuevas demandas del país en el proceso de modernización al que estaba abocado en esos momentos. (Silva Briceño, 2005: 225, 226)

El segundo volumen de la obra en mención tiene como eje de desarrollo la irrupción de lo moderno y de sus saberes en Colombia en el periodo comprendido entre 1903 y 1946, teniendo como marco la disputa entre los dos proyectos de

escuela referidos en la cita anterior, y que se manifiesta en las dinámicas de las reformas educativas que se dieron en dicho periodo.

Uno de los aspectos significativos de las reformas educativas es el referido a la formación de maestros, en la que empieza a cobrar importancia el tema de los saberes sociales:

Entre 1925 y 1936, el saber pedagógico de las instituciones formadoras de maestros cambia su eje de fundamentación, pues sin abandonar el saber biológico, se da prioridad a la psicología experimental. En 1934 con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, y más claramente en 1936, con la conversión de esta facultad en Escuela Normal Superior, el saber pedagógico encuentra un nuevo referente central: los saberes sociales como la sociología y la antropología, así como la pedagogía activa de corte social de John Dewey. (Sáenz, Saldarriaga & Ospina: 135)

La Escuela Normal Superior va a jugar un papel importante no solo en la formación de un nuevo tipo de maestros, sino además, en el cambio de la mirada de lo social, en el que toma parte crucial la enseñanza de las Ciencias Sociales: “En su conjunto la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior introdujo una serie de conceptos y nociones que transformaron radicalmente la concepción de lo social y la mirada sobre el pueblo y la cultura colombiana” y que está directamente relacionada con lo que los autores denominan *invención de lo social* (353, 393).

Las reformas también van a impactar profundamente los programas impartidos en las escuelas primarias, implementándose inicialmente “programas de ensayo” que después se impondrán de manera general como parte de estos nuevos programas, en lo que se refiere a las enseñanzas de las Ciencias Sociales (249).

Las asignaturas del programa incluían estudios sociales:

Los estudios sociales —geografía, historia e instrucción cívica— debían “considerar al hombre como ciudadano”. A partir de una concepción desbiologizada del medio, que incluía una multiplicidad de aspectos físicos, económicos, cívicos, históricos y sociales, se privilegió la dimensión social de la escuela y el medio. La historia debía dejar de ser una disciplina para el desarrollo de la memoria, en la que hechos y episodios se almacenaban en la mente del niño; debía dirigirse a la formación de su personalidad moral y a que viera la historia como una evolución resultado de la inteligencia humana y la guía divina. (258, 259)

Para los autores el postulado general de análisis está centrado en la irrupción de los saberes modernos. En el periodo indagado, ellos evidenciaron que la

enseñanza de lo se empezó a nominar como estudios sociales está todavía articulada a los discursos de la Iglesia Católica y a la moralización de la población por medio de la educación cívica, aunque se empieza a superar la idea de la Historia Patria.

Como el modelo pedagógico que se empieza a implementar está basado en la corriente activa, los programas propuestos eran diseñados para cada curso a partir de los fundamentos de dicha corriente:

- Segundo grado: “Los centros de interés que seguían el sistema de Decroly, hacen emerger prácticas de enseñanza que incorporan temas sociales ligados a las nuevas preocupaciones de los saberes sociales modernos, como es el caso de la necesidad de que se conocieran las principales características, físicas, económicas y sociales de la región” (262).
- Tercer año: “Los temas eran el municipio como célula de la nacionalidad, el departamento y su territorio, su progreso, la comparación con otros departamentos, su organización administrativa y sus autoridades civiles y eclesiásticas” (262).
- Cuarto grado: “El tema central era la nación: sus aspectos físicos, económicos y de organización social y administrativa. Se introdujeron una serie de temas sobre la organización política de la nación: el presidente de la república, las autoridades legislativas y judiciales, el gobierno eclesiástico, la división administrativa de la nación, las finanzas de la administración pública y los servicios de comunicación” (262, 263).

La descripción realizada evidencia un giro fundamental en la manera en cómo se comenzó a estructurar el área de Ciencias Sociales en el marco de irrupción de los saberes modernos, tanto en lo correspondiente al soporte pedagógico, como a los contenidos provenientes de las Ciencias Sociales modernas, generando una ruptura con las concepciones provenientes del siglo XIX, centradas en la historia y la geografía patria. El quiebre experimentado creará las condiciones hacia un nuevo escenario para la enseñanza que caracterizará dicha área escolar durante el siglo XX.

La tesis de doctorado del profesor Alejandro Álvarez Gallego, es sin duda el trabajo de investigación que concreta, en la historia de la educación y pedagogía del país y en el enfoque genealógico-arqueológico, la constitución de la enseñanza de las Ciencias Sociales como un objeto específico de la historia. Con este trabajo se inicia la conformación de un nuevo ámbito investigativo en Colombia: La historia de los saberes escolares, el cual está relacionado con lo que internacionalmente se ha nominado *historia de las disciplinas escolares*.

El informe final del autor aborda la conformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, en el periodo comprendido entre 1930 y 1960, a partir de la relación entre Ciencias Sociales, escuela y nación. Para esto, desarrolla dos tesis fundamentales: a) La constitución de las Ciencias Sociales en Colombia estuvo ligada primordialmente a la pedagogía y a la escuela, las cuales tenían como finalidad la constitución de la nacionalidad, en el periodo trabajado. b) El nacionalismo constituyó la matriz que en la primera mitad de siglo XX configuró la pedagogía y fue la base para el surgimiento de las Ciencias Sociales en Colombia. Lo anterior se materializó en un conjunto de prácticas de nacionalización de la pedagogía, el espacio, el tiempo y la población.

El texto está dividido en ocho apartados: la introducción, seis capítulos y las conclusiones. En la introducción se desarrollan las categorías centrales, se establece el estado de discusión del campo de investigación sobre la historia de los saberes escolares y se justifica el periodo trabajado. Sobre las categorías que dirigieron la investigación se abordan las relaciones entre las disciplinas científicas y saberes escolares; las relaciones entre el poder, las Ciencias Sociales y los saberes escolares y entre la enseñanza de éstas y la formación de la nación.

El primer capítulo está dedicado a profundizar los procesos de constitución del nacionalismo, tanto en Colombia como en otros países de América Latina; en el texto dicho concepto es entendido de acuerdo con Álvarez:

[...] como aquella estrategia del poder que ordenó el devenir político, social e intelectual en Colombia durante la primera mitad del siglo XX. Sus características hacían parte de un fenómeno que se extendía por todo el continente y gran parte del mundo. Estaba inscrito en un movimiento histórico más amplio relacionado con el proceso de institucionalización de los Estados nacionales que comenzó en el siglo XIX. Este movimiento histórico va a desvanecerse después de la Segunda Guerra Mundial, pero especialmente a partir de los años sesenta, cuando el capitalismo, en su forma globalizada, trascendió el problema de la soberanía y se configuraron nuevos centros de poder que irían más allá de las fronteras nacionales. (Álvarez Gallego, 2007: 77)

En éste capítulo inicial se hace un recorrido por distintas versiones del nacionalismo, desde su relación con el pensamiento moderno y las expresiones intelectuales que se desprendieron de ésta, estableciendo el papel del surgimiento y la enseñanza de las Ciencias Sociales, como de la escuela, en la constitución de los valores y sentimientos nacionales:

Muchos historiadores están de acuerdo en que, en América Latina, el Estado ha creado la Nación; habría que decir, de nuestra parte, que la acción

política de esa creación pasó por la definición de los contenidos de las Ciencias Sociales que se enseñaban en la escuela. Sin ellos el componente cultural a través del cual la población se identificaba a sí misma como comunidad diferente a otras, no hubiera sido posible. (Álvarez Gallego: 97)

También, en este apartado se sintetizan los procesos nacionalistas de Brasil, Argentina y México, para el caso colombiano se describen las tendencias de lo que el autor denomina *doctrinas nacionalistas*, ligadas al devenir del pensamiento moderno, en las que se destacan cuatro formas de nacionalismo: liberal, conservador, católico e indigenista. El capítulo finaliza describiendo las características de decadencia del nacionalismo en el marco de los procesos de posguerra y de internacionalización de la cultura y de la economía en los decenios del cincuenta y sesenta del siglo XX.

El segundo capítulo profundiza el surgimiento de las Ciencias Sociales y la nacionalización de la pedagogía en Colombia, en el marco de la reforma educacionista que caracterizó el ámbito de la política educativa del país en las primeras décadas del siglo XX. Se destacan los esfuerzos económicos del Estado en la financiación de la educación y el interés en la formación y profesionalización de los docentes que condujo a la creación de las primeras facultades de educación en el país, además, se señalan como criterios estratégicos del Estado, la creación del escalafón docente, la centralización de los controles sobre los maestros, y el control del pensum escolar; siendo este último aspecto, motivo de tensión con la iglesia católica que hasta ese momento había detentado la hegemonía sobre los contenidos de los planes de estudio y su orientación confesional. En éste apartado se describe el proceso de transición de las humanidades a las Ciencias Sociales en la educación secundaria y universitaria:

El proyecto de reestructuración del Ministerio de Educación que el gobierno de López Pumarejo llevó para su aprobación al Congreso de la República en 1934 suscitó un debate sobre el carácter de las disciplinas sociales, en particular de la filosofía, la sociología y la pedagogía. En general ese debate trataba de dilucidar un asunto crucial para entender el tránsito que se estaba produciendo en los modos de saber sobre lo social: se trataba de la relación que había entre las humanidades y los saberes especializados y sus vínculos con la enseñanza, particularmente en la secundaria y la universidad. (97: 275)

En este proceso se muestra la manera en cómo se fue consolidando el concepto de Ciencias Sociales, en yuxtaposición con el de estudios sociales, que estaba más ligado a las preocupaciones pedagógicas:

Los estudios sociales se organizaron en sus contenidos, en sus prioridades temáticas, en su secuencia y en la manera de acceder a su conocimiento,

esto es, sus métodos y sus instrumentos de indagación, en función de los intereses pedagógicos, de la necesidad de educar (producir) un sujeto con las características que se demandaban en la época. (293)

Finalmente se evidencia cómo la consolidación del concepto de Ciencias Sociales se debió al afán nacionalista imperante en la época, siendo el nacionalismo uno de los ejes de debate y constitutivo de las nuevas propuestas de formación de docentes en el nuevo esquema de las facultades y particularmente de la irrupción de la historia y la geografía como saberes en el marco de la educación universitaria.

El capítulo tercero de la tesis está centrado en demostrar que una de las estrategias para la construcción de la nacionalidad se refiere a la manera como se delimitó el pasado, a partir de la constitución de la disciplina histórica que surge inicialmente en el campo de la enseñanza y la escuela, y posteriormente adquiere estatuto de saber disciplinario y profesional. Se describe el proceso de aparición de la enseñanza de la historia en el siglo XIX y la forma en que se aleja de la Historia Patria y se inscribe en los afanes nacionalistas de las primeras décadas del siglo XX, para justificar en el pasado la constitución de la nación:

Podemos decir que fue solamente a comienzos del siglo XX cuando comenzó a configurarse un principio nacionalista del pasado. La importancia que tuvo este hecho fue que se le dio cuerpo a un saber antes disperso, escrito con otras finalidades y se echaron las bases de lo que sería la estructura de la historia de Colombia como disciplina. Lo que fundó esta disciplina no fue el deseo de saber. Lo que llevó a ordenar de esa manera el pasado fue la necesidad de formar una conciencia de nación. (385)

En esta sección el autor revisa las transformaciones de los planes de estudio para la enseñanza de la historia y los debates y tensiones suscitados por dichos cambios, también analiza libros de texto significativos de la época y las posturas sobre la historia nacional y su enseñanza. Además, expone el papel de la producción historiográfica de la época y la construcción de los sentimientos americanistas, y el debate entre lo nacional y lo universal, teniendo como base la producción de programas y textos escolares. Se identifica igualmente el inicio de la separación entre la historia como futura disciplina y la historia escolar.

El cuarto capítulo está dedicado a demostrar el proceso de nacionalización de la comunidad: “El pueblo se convirtió en el sujeto constituyente de la nación, y como tal en la razón de ser del proyecto educativo y cultural que se puso en juego”; uno de los elementos fundamentales de dicho proceso es el de la búsqueda de los orígenes, que consolidó la preocupación por las culturas ancestrales: “El interés por las culturas precolombinas llevó a plantear que allí se encontraba el

comienzo de todo y que los grupos sobrevivientes eran depositarios de ese legado, razón por la cual había que defenderlos para evitar su extinción” (512, 514).

También se evidencian como parte de los debates sobre la definición del pueblo, las tensiones surgidas en los primeros decenios del siglo XX sobre aspectos como la raza y el determinismo geográfico, en el marco de diferentes concepciones provenientes de las Ciencias Sociales, de intereses ideológicos y de procesos sociales.

Además del conjunto de preocupaciones mencionadas, el autor resalta la importancia de la irrupción en el país de las Ciencias Sociales y su papel en la construcción de una teoría sobre el hombre colombiano, al referirse al espíritu que impulsaba a intelectuales de la época en la promoción y desarrollo de este campo de saber: “Para ellos el objeto de las Ciencias Sociales, en general, era desarrollar una teoría sobre el hombre, y una sociología aplicada, en este caso, debía desarrollar una teoría sobre el hombre colombiano” (557). En esta tarea la educación y la escuela tuvieron un papel trascendental:

El énfasis y la importancia que este período le dio a la educación y en particular a la escuela, se explicaba por el lugar privilegiado que ocupaba el problema de la raza, de la identidad nacional y por esta vía, el del pueblo, el del hombre y el de la vida. La pregunta por el pueblo estaba relacionada con lo que se consideraban fuerzas vivas, el elemento hombre, o incluso lo que ya algunos llamaban el capital humano. (597)

La educación así mismo fue importante en la constitución de una población que tuviera como centro de sus valores el civismo, en aras del fortalecimiento del Estado y de la nacionalidad, configurándose la educación cívica en uno de los saberes escolares más importantes para dicho momento al interior de las instituciones escolares:

Para este período la educación cívica era un campo de saber escolar estructurado en función de unos fines estrictamente formativos, donde confluían varias disciplinas y saberes sociales que de otra manera quizás no hubieran tenido oportunidad de haber sido sistematizados como conocimiento. Era un lugar en el que se respondía a la pregunta por la relación entre individuo y sociedad, por sus interacciones y sus mutuas dependencias. En ese sentido se establecía en la enseñanza un diálogo entre la moral y una especie de sociología del Estado Nacional. En ese diálogo aparecía el ciudadano, la comunidad, las instituciones sociales y la administración pública girando en torno a las normas, a las leyes y a la identidad, individual y social. La cívica se ocupaba de dar las bases para una formación ciudadana desarrollando una postura ética al respecto y explicando el Estado, su estructura y su funcionamiento. (632)

Esto muestra que, la escuela tuvo como una de sus funciones la nacionalización de los ciudadanos con la cuestión del territorio local y estatal.

En el capítulo quinto Álvarez profundiza en el rol que ocupa la nacionalización del territorio y del papel de la geografía y su enseñanza en dicho objetivo. Evidencia cómo éste campo de saber al igual que la historia aparecen inicialmente en el campo de la escuela como uno de los saberes que constituyen los planes de estudio durante el siglo XIX e inicios del XX, antes de su posterior constitución como disciplina científica y profesional. Uno de los propósitos de la implementación de la geografía fue el de la territorialización de los sujetos:

La territorialización del sujeto fue determinante en el proceso de constitución de una conciencia nacional. En este período las Ciencias Sociales no se propusieron emancipar al sujeto o hacerlo culto, como lo había propuesto el proyecto humanista ilustrado, sino ayudarlo a vivir en un territorio específico. El modo de ser sujeto para esa época se espacializó. Así como el tiempo se sujetó al espacio al nacionalizarse, el Estado y sus formas también estaban en función del espacio. Sus leyes, sus instituciones y sus estructuras le dieron la forma jurídica al territorio. (660)

Los principios de territorialización de los sujetos y su vínculo con lo nacional produjeron una dinámica permanente de renovación de la geografía y de su enseñanza; en el texto se describen diferentes reformas de los planes de estudio y programas escolares en lo referente a la geografía, además ésta fue importante en la formación de docentes:

La necesidad que se tenía en la época de afirmar la nación en un territorio concreto, llevó a los gobiernos liberales a darle una especial importancia a la geografía. En la Escuela Normal Superior la geografía tuvo un desarrollo significativo y ocupaba un lugar privilegiado entre las Ciencias Sociales. Desde su creación se dictaron cursos especializados de geografía física, general, cosmografía, geología, cartografía, geografía humana, geografía universal, geografía económica, geografía de Colombia. Para dar cumplimiento al reglamento que le asignaba la función de orientarse hacia el examen de la realidad nacional, se diseñó el seminario de Geografía política y económica de Colombia, y el de Geografía económica y humana de Colombia, a través de los cuales se llevaba a cabo la actualización permanente del diccionario geográfico. (686)

Paralelo a la importancia que adquirió la geografía para la construcción de la nacionalidad, se dio impulso a la renovación de la pedagogía en el marco de las corrientes de la escuela activa, enfatizando en el papel del alumno y el aprendizaje:

Así como se replanteaba la función social del conocimiento geográfico, se exigía también un cambio radical en sus métodos de enseñanza. Siguiendo el nuevo derrotero de la geografía humana y económica, que había resignificado el sentido de la geografía, se consideraba que la actitud pasiva de los estudiantes era contraria al espíritu investigativo de la ciencia. El alumno debía ser partícipe en la búsqueda del significado de las relaciones que el hombre establecía con el espacio. Este era un asunto por descubrir de manera activa y no cabía la posibilidad de que el profesor fuera un mero transmisor de unas tesis preestablecidas. Si así fuera, no habría lugar para el aprendizaje. (692)

La geografía y su enseñanza fueron elementos centrales en la consolidación del proyecto nacional; también señala el autor que la geografía permitió en el marco de las Ciencias Sociales la construcción de una compleja gama de relaciones entre varios campos de saber como los de la antropología, la sociología y la economía.

El capítulo sexto muestra el giro que se produjo en el decenio de los sesenta en el campo de la enseñanza de estas ciencias, y el autor identifica tres elementos constitutivos de esa variación:

La desnacionalización de las políticas económicas y sociales, la incorporación de la lógica del desarrollo y la tecnocratización de las Ciencias Sociales. Estas tres características son las que ubicarán en otro lugar a la pedagogía, al maestro y a la escuela, lejos de los intereses nacionalistas y de la producción del saber social con la que se habían comprometido en el período anterior. (748)

El contexto general que se expone es el de la Guerra Fría y la geopolítica internacional, que generan nuevas preocupaciones en la política nacional, readequando en ese marco el papel de las Ciencias Sociales. El nuevo proyecto del desarrollo es el eje de reestructuración de dicho campo de saber; se señala también la separación de las Ciencias Sociales de la pedagogía y el papel anticomunista que estas adquieren en el país; a su vez, se indica la irrupción de procesos que desembocan en el proceso de profesionalización y la creación de carreras y facultades, en una perspectiva científica y objetiva que contribuyó a la despolitización de las mismas: “Las Ciencias Sociales entraban así en una etapa de despolitización. Abandonaban el nicho de la pedagogía, y se acercaban a una nueva red de relaciones de poder y de saber que se tejían en torno a la tecnocracia de cuño desarrollista”. (781)

El autor en este apartado deduce que en la década de los setenta la separación de las Ciencias Sociales del propósito nacionalista y el desplazamiento de éstas

hacia su carácter científico, generó la desnacionalización del pasado del pueblo y del territorio.

Finalmente las conclusiones recogen y sintetizan el desarrollo de la tesis, indicando cuáles han sido los aportes de la misma a la historia del nacionalismo y de la pedagogía, y a la historia de las Ciencias Sociales. En último término, la tesis promueve un nuevo campo de investigación en el país, el de la historia de los saberes escolares:

En Colombia están dadas las condiciones para configurar un gran campo de investigación sobre historia de los saberes escolares. Para eso es indispensable convocar y crear puentes entre tres líneas de trabajo. En primer lugar la historia de la pedagogía y la reflexión sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. En segundo lugar la historia de las diferentes ciencias. Y en tercer lugar la historia social, la historia de las mentalidades, la historia cultural y la historia política. (872)

Reitera el autor la importancia de este campo y su inclusión en los planes de estudio y programas, en la formación de docentes, de profesionales e investigadores de las Ciencias Sociales.

La historia de la cultura

En la tendencia historiográfica de la cultura un libro que brinda elementos sobre una mirada histórica de la enseñanza de las Ciencias Sociales es el titulado: *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales*, que de acuerdo al prólogo de Fabio López de la Roche:

[...] constituye una contribución importante al conocimiento de la historia cultural colombiana de la primera mitad de siglo XX. La investigación se inscribe en un tipo de análisis que aborda la historia de la educación en tanto historia de la cultura. (Herrera, Pinilla & Suaza, 2003: 13)

Esta obra profundiza sobre la forma en que los textos escolares de historia, geografía e instrucción cívica son utilizados en Colombia en la primera mitad de siglo XX:

Con el ánimo de reconstruir las estrategias y fines asignados a esas disciplinas en la creación, difusión y promoción de imaginarios tendientes al fortalecimiento del proyecto de Estado nación". (Herrera, Pinilla & Suaza: 19)

El primer capítulo del libro demarca el concepto de identidad nacional relacionando, en primera instancia, el proceso de construcción de identidad con la cultura; posteriormente se afrontan los aspectos referidos a las identidades nacionales,

la identidad y el mestizaje. Este apartado concluye con una reflexión centrada en la pregunta ¿Quiénes somos? afirmando ante dicha pregunta que:

[...] somos identidades en encrucijada. Cruce de caminos de la ampliación del mundo, encierro de soledades. Somos y no somos, de esta serie de amalgamas, de sincretismos, de choques entre lo religioso, lo laico y lo pagano, lo tradicional y lo moderno, de resistencias y contradicciones, emergió una cultura o, mejor, emergieron matrices culturales desde las cuales se elaboraron diferentes representaciones sobre lo nacional. (42)

En el segundo capítulo inicialmente se examinan los textos escolares, teniendo como punto de partida “su papel de selección cultural, de legitimadores de una mirada del mundo” y concebido fundamentalmente como un objeto cultural y como parte de la cultura escolar, entendida como “un campo en el que tienen expresión múltiples y contradictorios intereses, en donde se enfrentan distintas matrices y en el que los grupos hegemónicos y subordinados luchan con respecto a la imposición de los sentidos culturales, y de la organización social en una época dada” (45-46).

Posteriormente se analizan las políticas educativas referidas a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la primera mitad de siglo XX, en las que éstas últimas “fueron concebidas como estrategias para el fortalecimiento de la nacionalidad y para la formación de un espíritu pragmático que permitiera a los individuos articularse de manera efectiva a los constantes cambios de la sociedad” (49).

En este apartado también se estudian problemáticas tales como las tensiones suscitadas por el intento de regulación de los textos escolares por parte del poder eclesiástico, las características relacionadas con el proceso de producción y edición de los textos, las perspectivas pedagógicas de los textos en las que “pueden verse las tensiones entre el modelo pedagógico pestalozziano y el de los pedagogos contemporáneos de la escuela nueva”, y por último la estructura y aspectos metodológicos y didácticos de los manuales escolares que incluye un somero análisis del tipo de conocimiento social contenido en dichos manuales. (90)

El tercer capítulo está dedicado a establecer el imaginario que sobre lo nacional promueven los textos escolares analizados, en los que se identifican las nociones de patria, territorio como sustento del Estado Nación e iconografía patriótica. Así mismo, se resalta el tema del orden y la jerarquización social. Al respecto, los autores afirman: “Podemos encontrar que en los textos de Ciencias Sociales se promueve una serie de variables mediante las cuales se clasifica y categoriza a la población colombiana para legitimar el orden social establecido” (153).

Finalmente, en este apartado se aborda la construcción de lo que se podría denominar la colombianidad o el ser colombiano, a partir del impulso de tres escenarios que le daban forma:

[...] es conveniente anotar que en los textos escolares de la primera mitad de siglo, se promovieron algunos escenarios en los cuales los discursos sobre el *ethos* colombiano deberían cobrar forma: el cuerpo, como expresión sintética de lo que debería ser la sociedad; la familia, asimilada a la primera célula de la sociedad; y la escuela, entendida como la sucesora de la familia en la socialización de los niños. Obviamente, en la definición de estos escenarios jugaban papel de primer orden la jerarquía eclesiástica y los sectores hegemónicos laicos de la sociedad. (160)

Las conclusiones sintetizan los postulados propuestos en los tres capítulos que componen la obra, reafirmando la importancia estratégica de los manuales escolares para comprender la relación entre educación y cultura política (182).

Conclusiones

El balance historiográfico precedente, permite identificar dos grandes tendencias para el abordaje analítico de la historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia:

En primer lugar, se identifica su consolidación como parte de la cultura escolar y la relación de ésta con los propósitos generales y los fines educativos, que evidencia las disputas de saber y poder constitutivos de dicho campo, del cual hacen parte las dinámicas desarrolladas en cuanto a la creación y transformación de las facultades de educación, los modelos formativos de los licenciados como nuevos sujetos profesionales en el ámbito intelectual del país, la irrupción de los saberes modernos sobre lo social y su posterior consolidación profesional.

Y en segunda instancia, se determina el proceso de constitución de un campo de investigación en Colombia: la historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales; en dicho proceso se percibe la manera como éste se ha venido especificando, abordado inicialmente desde la perspectiva general de la historiografía, y posteriormente en los actuales trabajos sobre los saberes escolares, evidenciándose la emergencia de éste como un territorio significativo que contribuye a la consolidación de la ya prolífica historia de la educación y la pedagogía.

Bibliografía

- Álvarez, A. (2007). *Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*. Tesis para la obtención del título de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: UNED.
- Melo, J.O. (1996). *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas* (p. 191). Medellín: Editorial Marín Vieco.
- Le Roy-Ladurie. (1997). Algunas orientaciones de la nueva historia. En: Gadoffre, Gilbert. *Certidumbres e incertidumbres de la historia* (p. 262). Bogotá D.C.: Grupo Editorial Norma. Ediciones Universidad Nacional.
- Herrera, M. C., Pinilla, A., & Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales: Colombia 1900-1950* (p. 208). Bogotá, D.C.
- Herrera, M. C. & Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo, el caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada* (p. 136). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Postgrado.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2 Vol.
- Silva, O. (2005). Educación y ciudadanía. En: Cifuentes T, María Teresa. (Comp.) *Cátedra democracia y ciudadanía* (pp. 217-229). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Papel del docente ante las manifestaciones de violencia entre las adolescentes

Carmen Beatriz Torres Castro³

Resumen

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

En ese sentido apuntan los autores de *La escuela violenta* que “siendo el docente un actor central” en el medio escolar, también lo es de la violencia que se genera en la escuela en sus diferentes formas y manifestaciones (Parra, González, Moritz, Blandón & Bustamante, 1998: 93).

En ese lugar de encuentro diario los docentes se ven abocados a vivir situaciones que por el mismo ejercicio de su labor no parecerían violentas, sin embargo, en el espacio de la escuela y fuera de ella, en el contacto diario con los miembros de la comunidad y en la inmersión en la cultura escolar los actos violentos tocan al docente, fortaleciendo tensiones y rupturas que desplazan su tarea formadora y afectan significativamente la calidad de la educación.

Estas tensiones y rupturas asociadas no solo al trabajo docente, sino también a la convivencia diaria, al ejercicio de la autoridad, al uso de los mecanismos de control y al encuentro generacional, se presentan de la misma manera entre el grupo de pares, en el acatamiento de las normas, en la forma como se accede al aprendizaje, en las relaciones de poder, en los imaginarios sociales y en la forma como se circunscriben al ambiente escolar. También es notable su influencia en las adolescentes adictas al consumo de sustancias psicotrópicas, tema aquí

3. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magíster en Investigación Educativa y en Psicología. Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación -DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Énfasis: Historia, Pedagogía y Educación Comparada.

trabajado, que han traído a la institución educativa unas formas específicas de asumir la vida, donde docentes y estudiantes experimentan dimensiones culturales diversas y en ocasiones sin mayores posibilidades de acercamiento.

Palabras clave

Docente, práctica pedagógica, violencia escolar.

Introducción

La práctica pedagógica como ejercicio dialéctico propone un encuentro de dos realidades representadas en el maestro y el estudiante que se vinculan en el “acto pedagógico” (Gallego, 1989: 90).

La calidad de dicho encuentro depende de la forma de cómo estas realidades sean asumidas; lo que implica que el maestro debe estar lo suficientemente preparado profesional y humanísticamente, y el alumno dispuesto y lleno de expectativas, produciéndose así una interrelación social, con el saber y la afectividad, que debe dar como resultado la transformación de las estructuras cognitivas y emocionales en los involucrados, de tal manera que, en cada una de las partes adquiera mayor experiencia y se produzca un nuevo resultado, un aprendizaje.

En el acto pedagógico, en ese encuentro formal del maestro con sus estudiantes, se produce una serie de situaciones que se constituyen en la forma más clara de afirmación de la historia, lo que permite a los agentes surgir y evolucionar: “Se da una transformación psicosocial condicionada a un propósito específico que los particulariza...” e igualmente aporta elementos de crecimiento personal necesarios para la construcción de estructuras nuevas en el estudiante y para ello, el maestro deberá poseer una serie de cualidades psico-afectivas y cognitivas que le permitan colaborar con el desarrollo normal en las estructuras sus estudiantes, como personas integrales (Gallego: 89).

El maestro buscará transmitir: “no solo los conocimientos” sino también “valores, ideales y convicciones” y para ello debe prepararse (García, 1996: 9).

El maestro debe aprovechar al máximo el acto pedagógico, para que a partir del conocimiento que transmite, les brinde a las estudiantes los elementos necesarios en la construcción de su proyecto de vida y ofrezca además las herramientas que les permitan adaptarse con mayor facilidad a las circunstancias, cuando decida acomodarlas a un modelo de aprendizaje que en ocasiones es conflictivo. Así mismo, a través de la formación en valores y el fomento de la participación en diferentes momentos de la vida educativa, se podrán desarrollar acciones encaminadas a fortalecer la prevención de la violencia escolar ante la inminente presentación de situaciones de confrontación entre las adolescentes.

En este contexto, ¿cómo puede entenderse la violencia escolar protagonizada por las adolescentes? “El pedagogo como ser humano se ve movido por un sistema de valores, representado en un conjunto de ideas y creencias desde el cual mira el alcance y significación de su formación, de la práctica pedagógica y de su conocimiento” (García, 1996).

De ello se desprende la importancia de hacer un ejercicio profesional, algo con sentido y significado para quienes lo reciben, en este caso las estudiantes, que requieren una formación en el conocimiento personal, el reconocimiento de su valor interior, el autocontrol, la toma de decisiones, el manejo del conflicto y la solución proactiva del mismo.

Lo que se sugiere es que la misma práctica pedagógica se convierta en un recurso, donde tanto el maestro como sus estudiantes estén en la capacidad de configurar “un plan de vida autónomo y trascendente mediado por la realidad para reconocerse como partícipes de todas sus potencialidades”, pero sobre todo en la construcción permanente de su proyecto, como seres humanos en evolución y en la transformación de su entorno, y de su realidad que no les ofrece otra opción que la de buscar soluciones reactivas al conflicto cuando éste se presenta (Bischof, 1985: 325).

El proceso de aprendizaje lleva consigo el descubrimiento del Yo. Una estudiante que descubre en su maestro la capacidad para autodeterminarse, para asumir con responsabilidad su papel y su rol como tal; es un buen modelo para ella, es decir, implícitamente le está transmitiendo una forma muy especial de ser persona, de asumir el rol que le pertenece, de desarrollar paulatinamente la autoestima, de buscar las condiciones vitales favorables a sus propósitos, a la consecución de sus metas y al fortalecimiento de su individualidad y unidad interior. De establecer con claridad “cómo, cuándo y por qué interpretar los papeles que le da la vida” pero sobre todo el de asumir el conflicto de manera proactiva, porque la práctica pedagógica puesta en escena por sus docentes así se lo ha indicado (Bischof: 325).

En esencia, tanto el acto pedagógico y como el espacio escolar, se deben convertir en las instancias más agradables, que permitan el pleno desarrollo de los agentes educativos, pero especialmente el de las adolescentes; es decir, que no sólo la actividad escolar, sino también, la relación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, sean dinámicas creativas y proactivas, donde el docente y sus estudiantes vivencien plenamente los cambios resultantes del encuentro, que ante todo deberá ser “una actividad humana, de múltiples interrelaciones, pero fundamentalmente un proceso creador y transformador de los agentes educativos”, y se deberá así mismo, asumir la responsabilidad de fortalecer valores como la solidaridad y el respeto mutuos (Bischof).

En los párrafos anteriores, se analizó el proceso pedagógico, en una relación dialéctica entre el docente y las estudiantes, y su consecuente incidencia en los procesos inherentes a la formación integral, pero particularmente en lo relaciona-

do con la violencia escolar. Veamos ahora cómo puede entenderse la función del maestro como persona en el ejercicio de su labor pedagógica, que se enfrenta en su tarea cotidiana a nuevos requerimientos de sus estudiantes, dadas las dinámicas escolares, las nuevas expresiones del fenómeno juvenil, la cultura escolar y el manejo del conflicto.

El maestro es una persona con un potencial estructurado, desde su ser físico como espiritual e intelectual; pero la tendencia actual es verlo como un profesional con capacidad para transmitir un conocimiento y colaborar con la formación de sus discípulos. Se entiende que posee una estructura sólida para realizar en forma eficiente esta labor pedagógica; sin embargo, en el desempeño de tales roles, puede llevar a determinar ciertos patrones de comportamiento asumidos claramente en el ejercicio de acciones cotidianas que ayudan a crear la concepción de lo que es adecuado, e incluso llegar a determinar desde una posición de autoridad lo que es correcto o no en el comportamiento de sus compañeros de clase.

En este mirar al maestro como profesional de la educación, es necesario entenderlo en la función social que realiza y su “carácter transformador”, como gestor de individuos capaces de enfrentar la realidad, de adaptarse a ella y producir los cambios que se requieren. Pero esto depende de la creatividad y la dinámica con que desarrolla su quehacer permitiendo a sus estudiantes desarrollar su potencial creador, a través de los procesos que él mismo genera (García, 1996).

Aun así, eventualmente puede producir con su actuar un efecto contrario al esperado y transmitir modelos de comportamiento reactivo, porque en el ejercicio de la práctica pedagógica, es muy importante que siempre tenga claro que trabaja con seres humanos y que el amor a sí mismo, a sus alumnos y a su labor debe estar presente en toda su actividad, incluyendo las situaciones de violencia que se presentan en la escuela.

El ejercicio docente, es un proceso complejo, compuesto por una red de interrelaciones que tienen lugar en un ambiente y espacios determinados en los que el maestro deberá generar momentos de interacción de carácter intelectual, social y personal; básicamente es un actividad de carácter humanista necesario para que sus estudiantes avancen en su desarrollo en condiciones normales, situación que lleva a pensar en la necesidad urgente de estar frente a un maestro con una sólida estructura; intelectualmente bien preparado, conocedor de la pedagogía y de lo que ella implica “amar a sus alumnos, a su profesión, tener dominio de sí, ser honrado y perseverante en el logro de los objetivos propuestos, pero además ser modelo al momento de transmitir una forma eficaz en la resolución

del conflicto”. Pero además desde su práctica pedagógica está llamado a plantear estrategias para mejorar la convivencia en el aula, buscando a partir de su conocimiento y el currículo desarrollar acciones “para prevenir los malos tratos y los abusos” entre sus estudiantes, a través del establecimiento de normas claras que permitan cualificar su acción educativa y al mismo tiempo neutralizar el impacto que producen los eventos de violencia en el espacio escolar (Del Rey & Ortega, 2001: 63).

De la misma manera, los docentes no son ajenos a los procesos sociales que vive la escuela y su entorno, porque es allí donde se permean las dinámicas personales y familiares, propiciando en la convivencia escolar un ambiente tenso y poco adecuado para la solución eficaz de los conflictos; en su estructura y organización se fortalecen los patrones culturales propios de la realidad y del medio circundante, situación que favorece a través de los factores de riesgo, un ambiente propicio para la violencia; por tanto, será tarea del docente desde su práctica pedagógica, identificar las circunstancias antecedentes y consecuentes de situaciones violentas para minimizar y neutralizar su efecto, ya que de la acción que se ejerza sobre ellos, dependerá en gran parte la construcción de una cultura de respeto, solidaridad y paz.

Consideran Parra et. al., que existe una nueva escuela con muchas dificultades para “generar valores de convivencia y sistemas de aplicación de justicia” en la búsqueda de la solución de conflictos a los que se ven enfrentados cotidianamente los agentes educativos. Por lo tanto, “la acción física del fenómeno violento” se hace mucho más visible en el medio escolar y se fortalece la presentación de situaciones violentas, que se consolidan por la influencia de la violencia intrafamiliar y comunitaria a las que están expuestas las escolares en el medio social (Parra, González, Moritz, Blandón & Bustamante, 1998).

Así el docente, se debe convertir en el gestor de espacios de encuentro y diálogo entre las adolescentes en conflicto, deberá ser el mediador en tales situaciones, pero antes está llamado a conocer qué elementos de la cultura escolar potencian comportamientos agresivos en ellas, qué imaginarios sociales se tienen, qué sentidos y significados manejan y cómo estos elementos promueven la construcción de nuevas subjetividades, de una nueva cultura escolar.

La acción psicológica del docente en la perspectiva de la prevención de la violencia escolar

La psicología moderna con sus nuevos enfoques está mirando al individuo como un ser integral, ha dado un gran aporte a la educación, en el sentido de abordarlo

en toda su dimensión, como alguien en proyecto que necesita desde temprana edad recibir los elementos que le permiten conocerse, amarse y respetarse, como los pilares que sustentan la formación de la personalidad y todas las estructuras que la integran, con especial atención hacia la formación de valores como el respeto, la responsabilidad y el ejercicio de la libertad.

Desde su función formativa y pedagógica el docente está llamado a conocer todos los factores de riesgo que impactan la vida de las escolares y que las hacen vulnerables para estar en medio de conflictos violentos con sus pares, por lo tanto, debe tener claro que todo hecho de violencia es producto de una situación antecedente generada por la exposición constante a circunstancias de riesgo, es decir, “lo que lo ocasiona y justifica” (Guillote, 2003: 19).

Son esos hechos presentes en el ambiente familiar y social que parecen no tener ninguna importancia —pero que a la postre representan, el motor que impulsa una actuación desmedida en situaciones de conflicto, dando origen a episodios de agresión donde las adolescentes se ven involucradas por no conocer otra forma de resolver las diferencias con sus pares—, donde el docente juega un papel fundamental, porque de su acción atenta y decidida, se origina la prevención.

Desde una perspectiva psicológica frente la violencia escolar, el docente en su acción formativa, debe valorar el sufrimiento de la víctima, a fin de considerar a su agresor como una persona violenta, para consecuentemente hacerlo acreedor de la sanción respectiva según lo estipulado en el manual de convivencia o en las normas que rigen la institución; esto debe quedar bien claro para el resto de sus estudiantes, que aprenderán de su maestro por efecto de “feedback”, según lo ejemplifica Guillote, cuándo se considera un comportamiento violento, independientemente de las condiciones en que se produzca; así el docente se convierte en modelo para la resolución del conflicto desde dos puntos de vista: al ejercer una acción pedagógica y formativa sobre el agresor y al no permitir el avance de este tipo de acciones entre sus estudiantes.

El docente no debe olvidar, que en sus dinámicas la escuela está viviendo “fenómenos de violencia tal y como se caracterizan para la sociedad en su conjunto” y que aunque en pequeña escala las escolares perciben las sensaciones de inseguridad propias de ambientes en conflictos, él está llamado a impedir acciones que orienten el rechazo, la falta de tolerancia, los procesos discriminatorios de cualquier tipo o condición y el desconocimiento del otro, por lo tanto, su acción formativa debe orientarse hacia la creación de espacios de reflexión y análisis, hacia el conocimiento personal o como la afirma Marina Camargo, hacia la im-

posición de espacios y “mecanismos formativos y creativos de canalización de la rabia, el desespero, la inconformidad, la frustración y el conflicto” (Camargo, 1996).

En su tarea formadora el docente, frente a la problemática de la violencia escolar, debe asumir una actitud abierta porque no puede olvidar que en el ejercicio de su práctica pedagógica está llamado a cumplir una misión inaplazable, dadas las nuevas visiones que la escuela le ofrece, esto es, el “modelamiento y transmisión a través de la cual se promueven, explícita e implícitamente”, formas de comportamiento proactivo o reactivo que fortalecen todos los imaginarios, “las concepciones, ideas y representaciones asociadas directamente con características de la violencia” (Camargo, 1996).

Por eso es importante recalcar que independientemente desde el área de su formación, está obligado a transmitir a sus estudiantes los conceptos de orden social, de la existencia de alternativas eficaces para la resolución del conflicto y además garantizarles mediante diferentes estrategias su participación en la construcción de la convivencia pacífica, mediante la formación en valores que indiscutiblemente entraña su tarea.

Así mismo, considera Marina Camargo, que la escuela y en ella los docentes, producen en las estudiantes gran impacto para sus vidas, dado el tiempo de permanencia en ella, el trabajo que se realiza, la clase de relaciones que establecen con sus pares y en especial porque es allí donde se fortalecen los modelos de comportamiento y se construye, además “una idea de mundo, de sociedad, de persona”; es allí donde se amplían los vínculos de amistad o de enemistad y es allí donde el docente está llamado a actuar y formar en la prevención pero a partir de las nociones de “democracia, equidad, participación, tolerancia y respeto a la diferencia”, como valores relacionados directamente con los factores de protección frente a la violencia escolar donde las adolescentes son protagonistas (Camargo, 1996).

El docente debe contar entre otras cosas con una sólida formación en psicología y en desarrollo humano, de tal manera que cuando se presentan situaciones de violencia entre sus estudiantes tenga la capacidad de orientar un proceso formativo que conduzca hacia la neutralización de la intolerancia, la discriminación y el desconocimiento del otro, indagando qué elementos de la cultura escolar son utilizados ampliamente por algunas adolescentes para hacer daño “físico, psicológico, moral” a sus pares (Camargo, 1996).

Frente a la violencia escolar con la participación de las adolescentes, el docente debe ante todo “establecer los desencadenantes y precipitantes” de un compor-

tamiento violento “y de su historia”, de tal manera que al hacer cualquier tipo de intervención en cuanto a la presentación de eventos de agresión, cuente con los elementos precisos que le permitan hacer un trabajo formativo hasta fomentar en sus estudiantes el uso de comportamientos proactivos, que se originen en espacios de reflexión, donde el problema debe ser protagónico, hasta encontrar las estrategias de solución acertadas y aplicables al ambiente institucional (Álvarez-Correa, Parra, Louis, Quintero & Corzo, 2007: 133).

El docente además debe tener muy claro que las actuaciones del agresor, no dependen única y exclusivamente del momento presente en el que tiene que resolver una situación determinada, sino de todo ese conjunto de elementos que entran en juego a manera de engranaje y se manifiestan en un esquema de comportamiento particular como una acción reactiva que termina en agresión frente a una situación de conflicto, y que surgen como el producto de antecedentes y de factores de riesgos que han estado presentes en la vida de los estudiantes, “pero que no han sido atendidos en forma eficaz ni por el docente ni por la comunidad educativa en general” (Ortega & Mora-Merchán, 1994: 5).

En ese sentido el docente se convierte eventualmente en propiciador de violencia, en la medida en que no reconoce las diferencias individuales de sus estudiantes y en cambio en aras del mantenimiento “del principio de equidad” intenta desconocer “sus discrepancias” (Fernández, 1999: 8).

Esto se refleja en aspectos de la cotidianidad inherente a la organización escolar y con la forma cómo desde las concepciones de género se asignan a los estudiantes unos espacios y tiempos para el ejercicio de su actividad escolar, y también cuando en ocasiones se les deja a solas en la resolución de los problemas con sus pares, permitiendo que solucionen sus diferencias: pactando peleas, agrediendo entre sí y haciéndose daño.

La formación de valores: una práctica eficaz contra la violencia escolar

“Porque es más beneficioso, eficaz y estratégico, sembrar valores en los niños, niñas y adolescentes que erradicar antivalores en los jóvenes y adultos...”, porque es necesario transformar la institución escolar y brindar en ella un ambiente cálido que permita la solución de conflictos de manera razonada a través del diálogo y el debate, porque la formación de las estudiantes no debe ser un asunto que parta de lo teórico, sino un proceso de conocimiento de su ser como persona y de los espacios de relación con la familia, la escuela y el barrio (Betancourt, 1997).

Según Cecilia Correa el docente debe ser ante todo un investigador de la dimensión humana, debe crear los espacios de participación en la creación de un nuevo individuo, debe tener una formación integral que responda a las exigencias de sus estudiantes, poseer una concepción existencialista y humanista de las estrategias de investigación y lograr una participación que lo conduzca a buscar soluciones eficaces a problemas como el de la violencia escolar. Debe desarrollar una serie de cualidades que le permitan entenderse como un ser en formación, en un estado más avanzado que el de sus estudiantes; porque debe ayudarlo a descubrir su talento y a ubicarse en el verdadero “proceso científico de su desarrollo integral”, para que se convierta en el mejor orientador de su proceso de formación, en el líder que posea las mejores competencias cognitivas, emocionales, morales y humanas y sobre todo ser el mejor crítico e innovador frente a las problemáticas que le plantea la escuela de hoy (Correa, 1997: 103).

La violencia escolar y sus efectos sobre la escuela

El maestro juega un papel importante en la formación integral de sus estudiantes, su carácter formador le exige tener las de capacidades, principios, normas y leyes que podrá transmitir completamente en su ejercicio profesional; deberá tener la suficiente estructura valorativa y conocimiento de sí, para brindarles los elementos necesarios, que le ayuden a formar una personalidad sólida y bien cimentada; lo que implica poseer herramientas de autorregulación y autocontrol y redireccionar constantemente su actuar.

El acto mismo de educar, lleva consigo una serie de elementos que implican necesariamente que el docente asuma con seriedad y dedicación el papel que juega frente a la comunidad educativa, por las características de su función, por el continuo contacto con sus estudiantes, por el prestigio que le da su saber y su experiencia, y viene a ser “como la imagen de la sociedad, como el modelo que guía y orienta el aprendizaje, por su formación científica y pedagógica, por su actitud, su comportamiento y sus hábitos personales” y debe responsabilizarse plenamente de su misión y saber que no puede desatender los problemas de sus estudiantes, especialmente cuando estos comprometen su vida y su integridad.

Al ubicarse en el centro de su experiencia, el docente tendrá que hacer uso de muchos de los valores que ha adquirido a través de su historia, los evaluará, mantendrá aquellos que le ayuden en su mejoramiento personal y le faciliten un comportamiento positivo proveniente de su valoración interior. Realiza una invitación a mantener el contacto directo con sus vivencias, a apreciar principios como la lealtad, el propio conocimiento, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales afectuosas entre otros; esto para que tenga los recursos

necesarios en el momento de enseñar a sus estudiantes una manera positiva de acceder al conflicto cuando éste se presenta.

Así mismo el docente está llamado a asumir con responsabilidad todos los eventos de violencia donde sus estudiantes son las protagonistas, ya sea en calidad de víctimas, agresoras o espectadoras y debe tener presente que los factores de riesgo, son las señales más importantes para detectar a tiempo situaciones reactivas que eventualmente terminan en violencia. Para cada señal de riesgo, existe un factor de protección que debe potenciarse, hasta neutralizar los efectos negativos de los indicadores de riesgo propios de los espacios familiar y escolar.

Conclusiones

No es posible interpretar la práctica pedagógica desligada de las situaciones escolares; el docente por lo tanto, está llamado a interpretar de manera crítica y reflexiva todas las dinámicas que se presentan en la escuela, prestando mayor atención a todos los eventos en los que eventualmente se involucre la dignidad y la integridad de sus estudiantes.

Su formación como persona y como profesional debe encaminarse ante todo hacia la adquisición de los valores y habilidades que le permitan ser el facilitador de un clima escolar adecuado, donde el manejo del conflicto y la sana convivencia sean una prioridad para él y la comunidad educativa.

Así mismo es importante tener en cuenta todos los aspectos que desde la psicología se plantean, dado que desde dicha ciencia se hace posible para el docente la interpretación del comportamiento de sus estudiantes, que expuestos a factores de riesgo asociados a violencia escolar viven de una manera particular la solución del conflicto.

Y finalmente es necesario tener en cuenta que una adecuada formación en valores, nace de la práctica de los mismos, cuando el docente en su labor formadora establece muy bien la coherencia entre el decir y el actuar.

Bibliografía

Álvarez-Correa, M., Parra, S., Louis, E., Quintero J. & Corzo, L. (2007). *Pescadores de ilusiones: Niños y jóvenes en conflicto con la ley penal*. Fundación Antonio Restrepo Barco. p 133.

Betancourt, L. F. (1997). *Album de valores*. Cali: Centro Gáfico Ltda.

Bischof, L. (1985). *Interpretación de las Teorías de la Personalidad* (p. 325). México: Trillas.

Camargo M. *Violencia escolar y violencia social*. [Documento de Internet]. http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf [consulta, 05 de diciembre de 2009]

Correa, C. (1997). *Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas* (p. 103). Bogotá D.C.: Magisterio.

Del Rey, R. & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. En: *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41 (63). Madrid.

Gallego B., R. (1989). *Evaluación pedagógica y formación académica* (p. 90). Bogotá: Presencia.

García, L. et al. (1996). *Los retos del cambio educativo* (p. 9). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos* (p. 8). El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Nancea.

Guillote, A. (2003). Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar. En: *Violencia y educación* (p. 19). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Ortega, R & Mora-Merchán, J. (1994). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. En: *Revista de educación*, 304, 5. Madrid: Educación y Cultura.

Parra, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A., & Bustamante, R. (1998). *La escuela violenta* (p. 93). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Los modelos de transmisión del saber contable: una aproximación sociológica⁴

Edison Fredy León Paimé⁵

Resumen

En el presente documento se hacen unas breves anotaciones sobre la manera como se pueden entender los mecanismos de aprendizaje-enseñanza de la contabilidad. Se plantea que la enseñanza de la contabilidad está signada a la función social que la sociedad le concede, por lo que las formas de mediación son diversas. Como saber estratégico, la enseñanza de la contabilidad connota el marco de relaciones sociales que hacen posible la “reproducción” del control económico organizacional, desde nuestra propuesta hacia dos roles funcionales, el mantenimiento del patrimonio y la reproducción tecnocrática.

Palabras claves

Sociología educativa, profesionalización, modernización, historia de la educación contable.

4. La ponencia es parte de la revisión realizada para la confección del proyecto doctoral titulado *El docente de contaduría pública como agente estructurador del campo contable: Discursos y representaciones en la configuración del campo contable en Colombia (1950-2009)* y del desarrollo del proyecto *Historiografía de la Educación Contable en Colombia* que se ejecuta en la Universidad Militar Nueva Granada.

5. Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Docente y miembro del *Grupo de Estudios Contables* de la Universidad Militar Nueva Granada de la ciudad de Bogotá. Énfasis: Historia, Pedagogía y Educación Comparada.

Introducción

Veneramos a Montaigne en su torre, a San Juan de la Cruz en su celda, a Galileo con su telescopio, pero pensar en Luca Pacioli con su libro mayor no produce ningún sentimiento de veneración. De hecho, a la mayoría de nosotros nos parece que equipararlo con hombres tan ilustres es ligeramente absurdo, como equiparar un caballo de tiro con un pura sangre. Pero nuestros gustos afectan a la evolución de nuestras culturas y nuestras sociedades, menos de lo que afectan nuestras costumbres. La teneduría de libros ha ejercido una influencia inmensa y omnipresente en nuestra forma de pensar. (Crosby, 1998)

Como tecnología social la contabilidad entrafía el problema de que su difusión y aprendizaje se concentra en la transmisión de prácticas sistematizadas útiles en la administración de negocios y consideradas como estratégicas para el control del capital económico. En el marco de un análisis del contexto histórico de la educación en contabilidad proponemos un esquema que identifique las variaciones contextuales y dinámicas institucionales del proceso de transmisión de conocimiento contable.

Se cuenta con aquellas formas de transmisión que pueden ser observadas de una manera más nítida en el proceso de revisión documental. Planteamos que las formas de transmisión de la educación contable dependen de su intencionalidad, es decir, de las respuestas a las preguntas, ¿a quién se forma? y, ¿para qué se forma?; de tal manera que, como saber especializado que garantiza roles sociales, la enseñanza de la contabilidad debe observarse como un proceso para la adquisición de un rol social específico, integrado por hábitos y prácticas propios.

El documento expone la existencia de al menos dos roles funcionales, como lo son la formación para el “control patrimonial” y la formación para “el control tecnocrático”. Así, las formas de enseñanza contable para el control patrimonial se caracterizan por ser propias de una época de capitalismo pre-industrial e industrial no consolidado. Amarrado a una serie de relaciones de orden familiar, su propósito es la protección de las líneas de sucesión de tal manera que se garanticen los procesos de transmisión y conservación del capital familiar. Se pueden identificar tres modelos de educación propia del periodo:

1. Modelo de educación doméstica inter-generacional
2. Modelo de educación doméstica inter-generacional mediado
3. Modelo de educación doméstica inter-generacional institucionalizado

Por otro lado, las formas de enseñanza contable para la función tecnocrática se presentan en el momento en el que la industrialización, la organización empresarial y la universidad se han consolidado de tal manera, que existe una división del trabajo que es capaz de soportar un régimen donde un conjunto de funcionarios forma otro, con el fin de reproducir la misma clase social; todo esto mediante medios institucionalizados. De esta manera, los maestros no solo son identificados como practicantes, sino que pueden asumir el rol de analistas simbólicos del ejercicio de la docencia. Este orden social, si bien es funcional a la empresa, es orientado por el mercado. Se pueden identificar dos modelos de educación propia de este periodo:

1. Modelo de formación tecnocrático institucionalizado
2. Modelo de aprendizaje en el espacio laboral

Se apoyan en elementos propios de la sociología de la educación y de la historia de la contabilidad, respaldada en perspectivas conceptuales de Pierre Bourdieu, Touraine y Popkewitz, entre otros.

La singularidad de los procesos de educación:

Los procesos de educación se ajustan al tipo de sociedad donde son establecidos, reflejando una serie de características del entorno social, político e ideológico. Las formas de interacción son significativas, medidas y construidas en el intercambio comunicativo que las hace presentes. En particular Berger & Luckmann sostienen que la educación hace parte de lo que se considera como “procesos de socialización”, o procedimientos por los cuales una persona, desde su infancia es introducida al mundo significativo, de tal manera que se observa procesos de socialización primaria y secundaria.

En el caso de los procesos de socialización primaria, estos hacen referencia a todos aquellos procesos de interacción realizados en el hogar, ya bien sea por los padres o los cuidadores. En la socialización primaria existe un componente educativo no plenamente consciente, ya que el sujeto adquiere el universo de “su cultura” dado y ordenado. Su finalidad fundamental es que el individuo adquiera las herramientas mínimas para interpretar el mismo universo al que se encuentra expuesto. De este modo, tal proceso se extiende ampliamente, ya que como nos insisten los autores:

[...] la socialización primaria finaliza cuando el concepto de otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está

en posesión subjetiva de un yo y un mundo. Pero esta internalización de la sociedad, la identidad y la realidad no se resuelven así como así. La socialización nunca es total, y nunca termina. Esto nos presenta otros dos problemas para resolver; primero, cómo se mantiene en la conciencia la realidad internalizada en la socialización primaria, y, segundo, cómo se efectúan otras socializaciones —las secundarias— en la biografía posterior del individuo. Examinaremos estos problemas en orden inverso. (Berger & Luckmann: 174)

La socialización primaria permite entonces ubicar a la persona en su entorno, interviene en su proceso de “identidad” y genera los marcos por medio de los cuales este puede empezar a asumir roles sociales concebidos como procesos de institucionalización. Es decir, las otras fases de socialización (secundarias) conllevan la adquisición de ciertos elementos identificados con lo que denominamos “educación”. Esto coincide con la cesación del papel activo de la familia, dejándolo a una estructura más formal identificada y medida por el “maestro”. El maestro es, entonces, un agente funcional encargado de transmitir una serie de objetivaciones del mundo social de tal manera que la interpretación del mundo de la realidad sea posible para el individuo, así mismo, como para que se tenga una apertura al conjunto de roles de posible desempeño a futuro. En ese marco, los autores nos dicen que:

[...] la socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren “comprensiones tácticas”, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los “submundos” internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos. (175)

La socialización secundaria permite la institucionalización del mundo social, la transmisión de ámbitos diferenciados, los cuales se expresan en esferas significativas o campos semánticos. El grado de complejidad de cómo se estructura la socialización secundaria denota la institución a la que hace referencia, así de la simple relación estudiante-docente, se tiene la experiencia del colegio, hasta los sistemas y maquinarias de enseñanza profundamente estructurados. De esta manera la conformación del aprendizaje es estrictamente racional, en la que se requiere de prácticas específicas de transmisión, de la legitimidad entregada por el grupo social respecto al saber difundido y por la existencia de un orden social que reclame y de sentido al proceso mismo.

En ese marco de especialización, la educación superior debe tomarse como un ámbito en el que se refuerzan una serie de identidades construidas y socialmente estables, las que tienen a la vez un conjunto de saberes socialmente diferenciados que le dan cuerpo. Berger y Luckmann plantean, entonces, que:

[...] el carácter de una socialización secundaria como la citada depende del status del cuerpo de conocimiento de que se trate dentro del universo simbólico en conjunto. (176)

Así pues la relación entre “profesionalización” y educación, es la “institucionalización” de una serie de roles diferenciados, la cual opera una serie de monopolios de identidad, ritos y valores, que otorgan sentido al cuerpo de conocimientos que detentan estos en la sociedad. La profesionalización implica la inserción de un lastre cultural, el cual se debe proteger y representar en la esfera pública. Tal lastre genera una serie de condicionantes y expectativas a quien lo detenta. De esta manera, determinado profesional se caracteriza por una serie de valores y actividades que los demás juzgan como necesarios para su ejercicio, así mismo, solo en el plano de lo colectivo, del reconocimiento de los otros, la profesionalización encuentra su sentido funcional.

Finalmente, la profesionalización implica un proceso de disciplinamiento, en el que se somete un individuo para el ejercicio de un rol identificado con una connotación positiva por parte de la sociedad. Como proceso de disciplinamiento, busca el dominio de un marco simbólico limitado, que parece como especializado para el “común” de la gente, pero no tiene unos límites respecto al conjunto general de conocimientos. Es decir, en el marco de una “teoría general del conocimiento”, la profesionalización es un mecanismo de captura y legitimación de un conjunto de conocimientos en los términos que la sociedad lo espera, y de acuerdo con unos niveles de competencia, más o menos técnica, más o menos teórica, que permiten interpretar el mundo social, los fenómenos del mundo material y orientar ciertas acciones sociales.

Reproducción y profesionalización

La escuela al ganar su espacio de legitimación cumple la función social de producir una serie de arbitrariedades culturales, la opción pedagógica legítima —nos dice el autor—, es la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante (Bourdieu & Passeron, 1972: 37). Pierre Bourdieu explica el funcionamiento de la acción pedagógica como violencia simbólica, indicando que la misma no solamente hace relación a los procesos de educación escolarizada, sino también a los procesos de educación familiar o doméstica. El autor destaca que son dos

tipos de educación, entre otros, los que trasladan el sistema de valores y significados funcionales al poder establecido. De esta manera la acción pedagógica traslada la arbitrariedad cultural de los puntos de poder de la sociedad a las clases dominantes. Así las clases dominadas, las que residen la cultura dominante, están forzadas a reproducir la estructura de relaciones que impone una clase que ejerce la violencia simbólica legítima (Bourdieu & Passeron, 1972: 20).

De esta manera, los grupos dominantes determinan los intereses objetivos por los cuales —a través de una relación formal de comunicación— la acción pedagógica se impone frente a aquellos grupos dominados. De tal manera, que la acción pedagógica depende del tipo de formación social que la sociedad o la comunidad ha conseguido. Dominantes y dominados comparten y se orientan por una serie de objetivos que los primeros le determinan; a este proceso Bourdieu lo denomina “inculcación”, siendo este el principal fin de los dispositivos educativos. La función última de la acción pedagógica es la “función de reproducción social de la reproducción cultural”. Este es entonces un proceso de relación de fuerzas y lucha de clases que caracterizan la formación social, y la acción pedagógica es un instrumento para ejercer tal dominio.

Bourdieu critica las posiciones de las teorías clásicas de educación. Plantea que la visión clásica de transmisión cultural, asignada como la función principal de la educación encubre el papel presente de la función del sistema escolar, en particular las relaciones simbólicas que terminan el dominio de los grupos dominantes, expresados en relaciones de fuerza. La gestión de la acción pedagógica siempre queda en manos de un agente, o de una institución, designada como autoridad pedagógica. Es esta autoridad la que está encargada de gestionar discursos que median entre la verdad objetiva y la práctica de los agentes. Son los agentes pedagógicos en este caso, las autoridades pedagógicas las que mantienen a través de experiencias y prácticas un estado manifiesto de desconocimiento de la violencia simbólica que se ejerce (Bourdieu & Passeron, 1972, 27). Entendemos entonces a la profesionalización como un proceso institucional en la que una autoridad pedagógica monopoliza un discurso validando su función social, pero a la vez “denegando” las arbitrariedades culturales inherentes a ella.

Las relaciones entre autoridades pedagógicas y otras son relaciones intencionales de comunicación, para disimular las relaciones de fuerza de dominación. Las autoridades pedagógicas a la vez son autoridades legítimas que el campo construye. Con lo que se puede afirmar que en su proceso “institucional”, cada miembro del campo en estructuración opera un dominio simbólico, que le permite conformar estrategias de disuasión y de interpretación del mundo. En ese orden de ideas:

[...] en tanto que el poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la autoridad pedagógica, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza un poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula. (Bourdieu & Passeron, 1972: 28)

El sistema escolar ya constituido representa y opera como un marco de condicionamientos, donde las diferentes pautas de inculcación, entre ellas la profesionalización, se realizan. Modernización, rutinización, reproducción e inculcación profesional, se fusionan y hacen posible la articulación de los sistemas de educación superior. Las diferencias entre ámbitos profesionales, saberes inculcados y tipos de conformación, dependen de los poderes sociales de cada contexto y de las arbitrariedades mediadas para tal fin.

Contabilidad e Historia: campo complejo

El desarrollo contable ha tenido toda una serie de elementos que hacen necesario su interrelación. La disciplina se puede observar como una construcción en la que, por un lado, va el desarrollo de sistemas y técnicas de información y control, y por otro, la construcción de instituciones que le asignan roles funcionales a cada uno de sus miembros que se identifican como tal: contadores, auditores, censores, entre otros. Siguiendo a Berger y Lukman es posible indicar que tales roles están asociados al monopolio institucional de un conocimiento específico, del cual se garantiza su reproducción y transmisión. De esta manera, se puede afirmar que el saber de la contabilidad y su monopolio están ampliamente ligados desde su origen. Sin embargo, si bien, y pese a la tesis de Weber en la que se identifica a la contabilidad como un saber que posibilitó el capitalismo, no es totalmente correcto afirmar que la contabilidad debe su razón únicamente a la estructuración de este sistema de producción.

A la vez, es necesario indicar que varios de los procesos de sistematización de los relatos que conocemos como “la historia” de la contabilidad, están amarrados a un conjunto de sobrevivencia de saberes y roles. Es decir, que lo que hoy conocemos como historia de la contabilidad es, en buena medida, la historia de la contabilidad de Occidente. No es posible desligar que la contabilidad, desde esta perspectiva histórica ha mutado, desarrollado sus saberes (técnicos y teóricos), dependiendo en buena parte de las transformaciones del sistema económico y político.

Algunos hitos históricos ampliamente estudiados, como manifestaciones de la “debatible” evolución de la contabilidad se han puesto en consideración. Algunos

de ellos han generado categorías de análisis las cuales permiten reconocer campos densos de fenómenos y organizarlos de manera que se correlacionen, tanto con ciertas prácticas contables, como con ciertos contextos específicos. Expresiones construidas como “contabilidad financiera”, son categorías que permiten explicar una construcción que va más allá de la práctica misma, un ejemplo de esto es el texto de Littleton (1930) y su esfuerzo por establecer relaciones de diferenciación entre “contabilidad antigua” y “contabilidad moderna”. Cada una de estas categorías expresan formas de relación entre prácticas y el esfuerzo continuo por darles sentido y coherencia desde una mirada histórica. Esto es también aplicable para diversas categorías como contabilidad de gestión, prácticas de auditoría, aplicación de normas y códigos, entre otros.

Así mismo, creemos que la contabilidad como fenómeno, siempre es una experiencia local, que en las relaciones de intercambio puede alcanzar cierto grado de universalidad. De esta forma, mientras la existencia de la “contabilidad precolombina” es solo una realidad pasada de gran interés pero de difícil interpretación, debido a la ausencia de archivos consistentes, y que cuyo interés ha sido importante para diversos especialistas del continente americano; el impacto del uso y la función de la contabilidad en la industria ferroviaria americana o inglesa del siglo XIX resulta más cercano a diversas culturas, por la disponibilidad de fuentes posibles y porque varias de las prácticas desarrolladas en tal periodo aún persisten.

La contabilidad reporta también las características y debates existentes entre la historia tradicional y la Nueva Historia. Como lo anotan Carmona, Ezzamel y Gutiérrez (2004), las divergencias más importantes tienen que ver respecto del origen de la contabilidad, sus roles, la actitud frente a los recursos y fuentes, así como de la finalidad de la historia contable.

De esta manera, se entiende que respecto del origen las dos tendencias divergen de lo que se entiende como inicio y evolución de la contabilidad, lo cual puede estar circunscrito a espacios delimitados (p. 27-28). La diferencia entre rol de la contabilidad como una construcción en evolución que tiende hacia el progreso de la práctica contable, frente a un rol en el que la contabilidad se asume como una posible tecnología de poder que puede llegar a ser definida o manipulada por un grupo de poder, refleja la distancia entre la escuela tradicional y la nueva historia.

Se heredan entonces los conflictos que los colegas historiadores tienen acerca de la utilización y selección de fuentes. Allí se funden los criterios de la selección de metodologías más adecuadas, la primacía del uso o no de fuentes originales,

y primarias de los archivos. En particular la corriente tradicional de la historia de la contabilidad, mantiene la línea de la selección de fuentes primarias donde es el documento el que puede dar la máxima fidelidad respecto a cómo se desarrolló un evento histórico. Por el contrario, los más cercanos a la nueva historia se permiten elaborar juicios de valor al documento histórico, entre otros, cuestionando la relación de objetividad del material, donde el documento y su contexto de aparición se vuelve importante, y de esta manera esto media el hecho contable.

Un último elemento para destacar el desarrollo de estudios que utilizando las metodologías o presupuestos de Michel Foucault se vienen dando en contabilidad. Si bien, buena parte de estos trabajos se adscriben a lo que se considera la corriente “crítica” de la contabilidad, esto plantea la integración muy fuerte de las Ciencias Sociales, en particular, tanto la sociología, la etnografía y la antropología en las disciplinas contables.

Sin embargo, como Rooss lo plantea (1992), este horizonte de trabajo ha permitido la integración de un observación de la contabilidad y su ejercicio como manifestación disciplinaria, como ámbito que permite identificar los dispositivos de control que ésta denota en la sociedad, las relaciones de poder, y finalmente, cómo se vienen construyendo, los campos de saber (entre ellos el contable), en el que se denota qué es realidad y normalidad, siendo funcionales o no a los poderes en competencia.

Como podemos darnos cuenta, la relación contabilidad e historia termina siendo compleja, pero a la vez suficientemente atractiva, de tal manera que un grupo significativo de investigadores, de casi todos los continentes han encontrado en esta una forma de hacer referencia a ese conjunto de campos simbólicos, derivados tanto del arsenal de construcciones tecnológicas de la contabilidad, como de aquellas construcciones institucionales que han permitido emerger las diversas relaciones sociales de identidad contable.

Historia y educación contable: elementos para una aproximación

Como anteriormente lo planteábamos, el ámbito de la “educación contable” no ha sido central en el ámbito histórico de lo contable. Más bien ha sido tomado como un ámbito secundario, en el que se buscan algunos referentes, o por lo menos reforzar algunos argumentos sobre otras temáticas. Es por ello que cuando planteemos una aproximación debemos desarrollar una serie de elementos que pueden ser de ayuda, tanto para la búsqueda documental, como para la

integración de categorías “generales”, que hagan posible la integración de series y ámbitos de interés, en periodos y contextos distintos.

Iniciamos con plantear que como tecnología social la contabilidad entraña el problema que su difusión y aprendizaje se concentró, y posiblemente aún en algunos contextos continúe este proceso, en la transmisión de prácticas sistematizadas útiles en la administración de negocios y consideradas como estratégicas para el control del capital económico.

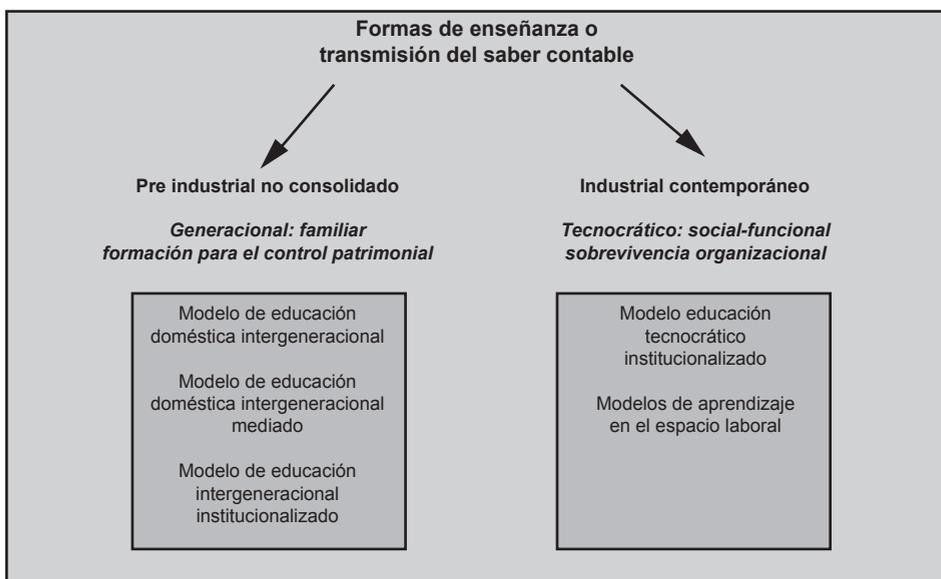
Esta relación sólo no es clara hoy a partir de la consolidación del mercantilismo europeo. Berger y Lukman afirman pues, que solo cuando existen condiciones de superávit económicos y presión por una mayor división del trabajo que atienda a labores concretas, se puede dar origen a nuevos roles funcionales que aseguren la permanencia o institucionalización de una práctica. Es así que podemos decir, que si bien pueden hallarse evidencias de sistemas de información y control y, como es de suponerse, de practicantes de la contabilidad en diferentes etapas históricas, las funciones de transmisión y aprehensión del conocimiento contable solo son medianamente identificables desde el mercantilismo italiano.

Es por ello que para el análisis del contexto histórico de la educación en contabilidad proponemos un esquema que identifique las variaciones contextuales y dinámicas institucionales del proceso de transmisión de conocimiento. Si bien en este esquema no se consideran “todas” las formas de transmisión contable, por lo menos existen aquellas que podrían ser observados de una manera un poco más nítida en la inspección de diversos documentos. Las formas de transmisión de la educación contable dependen de su intencionalidad. Es decir, que la forma de transmisión depende de las preguntas:

¿A quién se forma? y, ¿para qué se forma?

Como saber especializado que garantiza roles sociales, la enseñanza de la contabilidad debe observarse como la adquisición de un rol específico. De tal manera que, en retrospectiva de orden histórica se puede asociar el proceso de formación a la finalidad misma de la reproducción social del rol. Desde una mirada que se concentra en el caso occidental, planteamos en este sentido, la existencia de al menos dos roles funcionales, como lo son la formación para el “control patrimonial” y la formación para la “función tecnocrática” (Ver Ilustración No. 1), las que vamos a desarrollar a continuación.

Ilustración 1. Formas de transmisión del conocimiento contable



Formación en el saber contable para el control patrimonial

Este tipo de formación tendría la trasmisión de saberes en forma intergeneracional, para el control de la propiedad. En particular, este proceso lo que supone es la existencia de una estrategia en la que el “propietario” del negocio condiciona y orienta un proceso de aprendizaje para un heredero, discípulo o elegido. La idea fundamental de este tipo de transmisión es la formación de una persona, la cual posea los conocimientos y hábitos para seguir al frente de la empresa familiar. Este es el tipo de formación que se consolida y extiende desde la sociedad feudal hasta bien entrada la organización industrial ya en el siglo XIX. Los criterios de control y de sostenimiento del capital familiar estaban inmersos en toda su extensión. Esto tiene sentido bajo la premisa de la inexistencia de la separación entre “control” y “propiedad”, puesto que quien se formara debería estar en capacidad de pasar al mando de la organización. Sin embargo, esta forma de transmisión del saber contable integra al menos tres modelos de educación, desde la educación doméstica, hasta los mecanismos institucionalizados. El proceso de enseñanza de la contabilidad es así una estrategia de orden familiar para el mantenimiento y crecimiento de la riqueza familiar.

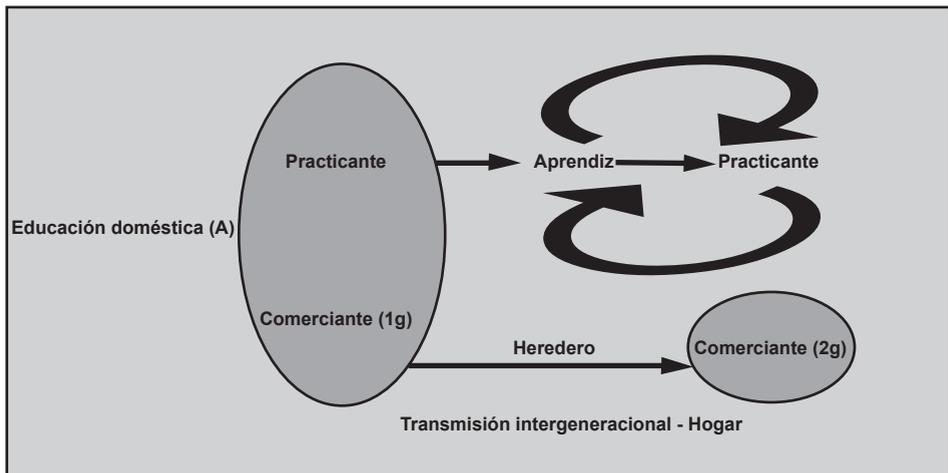
La educación doméstica es entendida aquí como aquella transmisión de saberes mínimos que permitían al sujeto la integración en la sociedad mediante unos saberes propios que en determinados casos permitían asumir un oficio (García,

2007). Consideramos entonces, que existieron dos modelos de educación doméstica, muy ligados al ámbito de la empresa familiar.

El primer modelo de educación doméstica lo denotaremos como el modelo “A” (Ilustración 2). En este un practicante-propietario prepara en el seno de su hogar a su heredero para hacerse cargo de sus asuntos futuros. Quien recibe esta formación es un aprendiz no institucionalizado, que tiene la potencialidad de convertirse en detentador futuro de un saber específico y como tal, de poder seguir la línea de la práctica. Esta se llevó a cabo fundamentalmente en la “casa solariega” de la que nos habla Crosbi (1998); allí en el espacio familiar, el mercader llevaba sus asuntos personales y comerciales al mismo tiempo. Allí dotado de un saber específico, manejo de partida simple, escritura y habilidad para los negocios, potencia a sus herederos trasmitiéndoles saberes necesarios para mantener su empresa. Aquí la figura del “contable” como personaje independiente es casi inexistente, y podría inferirse que este modelo es previo a la aparición de las grandes casas comerciales.

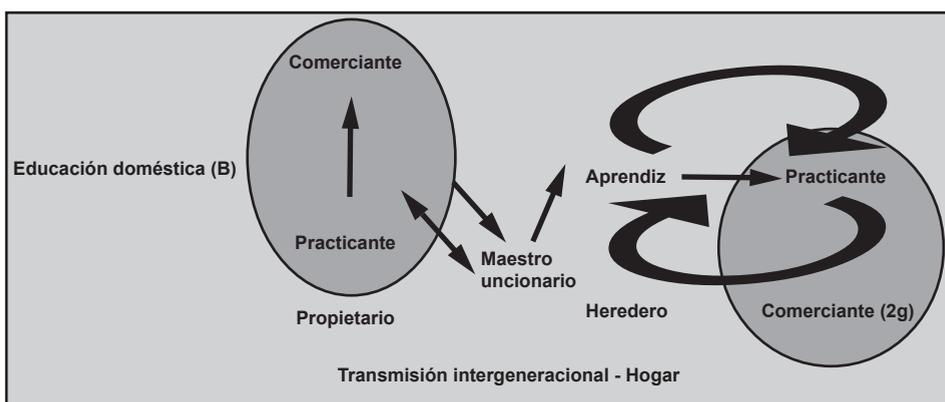
Por las condiciones del modelo, éste se concentró en la enseñanza de habilidades prácticas, la experiencia y la repetición conformaban el mecanismo de anclaje en el futuro comerciante. Por lo que no es exagerado indicar que el uso de textos para su difusión y refuerzo puede haber sido bajo. Dicho modelo está muy poco documentado, ya que posiblemente sus prácticas se extiendan antes de la aparición de la partida doble; no deseamos tener una línea especulativa, razón por la que se abre una vertiente de indagación muy alta.

Ilustración 2. **Modelo de educación doméstica contable “A”**



El segundo modelo de educación doméstica “B” es un poco más familiar. Estamos hablando del caso en el que existe un proceso de aprendizaje en el hogar, pero existen ya dos sujetos orientadores, en primer orden el padre-comerciante, quien puede ser o no practicante, y un maestro-funcionario quien podría ser practicante a la vez. Aunque es un modelo mediado, el padre siempre jugó un papel fundamental, ya que no solo elegía y contrataba al maestro, sino que exigía del mismo una serie de actitudes y conocimientos acordes al proyecto de aprendizaje que tenía para su propio heredero. Este camino se abrió paso cuando el padre no tuvo ya el tiempo y, en algunas ocasiones, el conocimiento suficiente para compartir con sus hijos. El maestro vivió a la sombra del padre, quien le suministraba la manutención y los electos mínimos para garantizar que su hijo recibiría una buena formación. El heredero se volvía un aprendiz o discípulo, pero dadas sus condiciones de posición social y la finalidad del proceso de aprendizaje, este no se encontraba obligado a ser un futuro practicante. Es posible que el maestro fuese el mismo “contable” de la organización.

Ilustración 3. **Modelo de educación doméstica contable “B”**



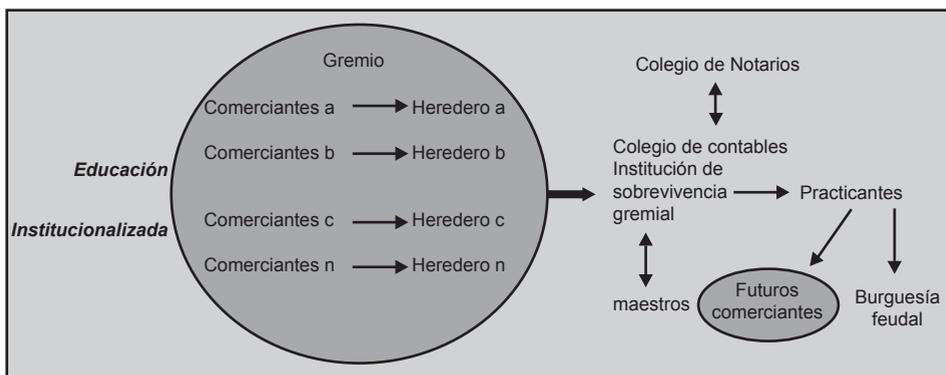
Cuando pensamos en este modelo de educación, necesariamente podremos pensar en aquellas dinastías familiares comerciales europeas. Estas contaron con los recursos y los superávits económicos para que sus herederos pudiesen adquirir estos conocimientos en sus propios hogares. Como lo indica Osborne (2006: 193), en la ciudad medieval: “La vida colectiva alcanzaba también a la casa familiar; la casa del burgués, que tenía taller, almacén, espacio doméstico y contaduría, mientras que en los artesanos y la de los tenderos no había separación entre el trabajo y los trabajadores”.

Así mismo, la existencia de manuales y libros de aprendizaje de estas series de prácticas es del todo posible. Quienes ejercieron la funciones de maestros

fueron dependientes, en algunos caso monjes o miembros de cortes privadas, que facilitaron el proceso. La relación se sostenía no solo por la efectividad de los conocimientos transmitidos, sino adicionalmente por una relación de confianza, en últimas estos deberían “rendir cuenta” de la concreción de este proceso. Finalmente, es posible que los agentes que llegaron a conocer este proceso alcanzasen a integrar algunos de los principios de la partida doble, sin embargo esto debe ser documentado.

El tercer modelo abre todo el espacio para la conformación de la enseñanza “institucionalizada” de la contabilidad. En dicho modelo un conjunto de comerciantes o mercaderes consolidan unos recursos para que la mediación del maestro se realice en forma colectiva en espacios independientes denominados “colegios”. En estos se buscó formar tanto a los futuros comerciantes, como a aquellos miembros funcionarios de la burguesía feudal (Ver ilustración 4). Esta acumulación de esfuerzo se concretó mediante la materialización de una mayor división del trabajo que permitió que el maestro realizara una función determinada. Aunque debatible, consideramos que en este modelo existe un transmisión inter-generacional, ya sea de parte de los comerciantes, o de aquellos que van a integrar la estructura de los nacientes estados, mediante la formación de herederos burgueses o de miembros de las cortes, pues en cualquiera de los casos se mantenía un monopolio de sangre que identificaba un rol con su familia. Esto también facilitó la aparición de practicantes, ayudantes y del rol de los estudiantes. Podemos indicar así que la organización de colegios de vio como una estrategia de supervivencia gremial, donde por un lado se demandaba y difundía un conocimiento necesario y propio para el capitalismo, y por otro lado se lograban asignar socialmente una serie de roles que integraban la esfera económica con los nacientes estados.

Ilustración 4. **Modelo de educación institucionalizada intergeneracional**



La administración de la hacienda pública se convierte en un evento fundamental, por lo que aparecen estas unidades especializadas, como mecanismo importante de formación de burocracias. Es esencial tener en cuenta que:

[...] A lo largo del siglo XIV, los banqueros florentinos y venecianos habían revolucionado los sistemas de contabilidad financiera, y en el siglo XVI empezó a aplicarse este mayor nivel de organización de burocracias nacionales; el Estado aparecía como un inmenso sistema de recaudación de impuestos. (Osborne, 2006: 267)

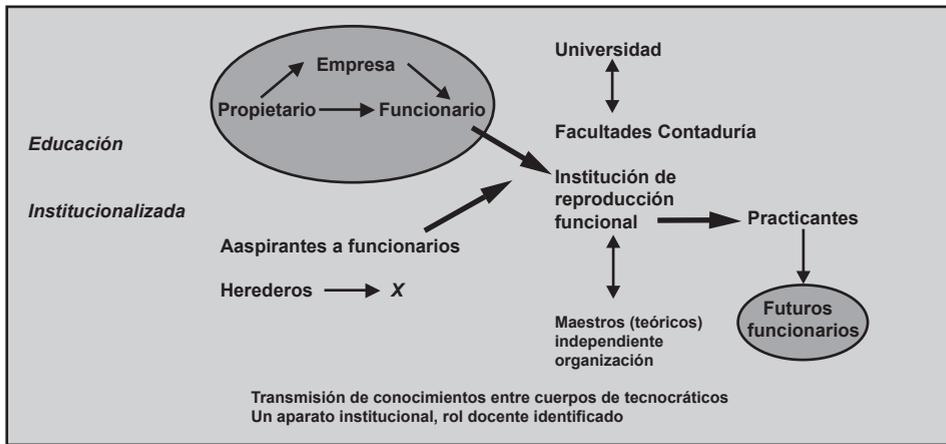
De esta manera la presión social hace aparecer un conjunto de instituciones, que dan vida a estos colegios. Uno de ellos fue el “Collegio dei rasonati”, que fundado en 1581 aparece como un proyecto político, económico y social de la formación de una burocracia para la ciudad de Venecia. Este “pequeño colegio de contadores”, como lo anota Zambron (2000), siguió la estructura de colegio de notarios, estableció unos criterios de selección mínimos, enmarcado entre una disputa del poder. El mismo colegio impulsó diferentes roles funcionales inmersos en la contabilidad, la auditoria y la formación de escribanos ayudantes. De cualquier manera los gremios mantuvieron el control y el poder sobre el Colegio. De todos modos, esto consolidó una serie de instituciones que finalmente recibieron el nombre de “escuelas de ábaco”, donde los asistentes provenían o eran hijos de la burguesía (Crosbi, 1998: 182).

Como podemos ver, la formación de personas en este espacio social mantuvo la línea de a conservación patrimonial de la hacienda.

Formación para el ejercicio de la función tecnocrática

Cuando hablamos de la función tecnocrática estamos hablando de aquel estado en el que la industrialización, la organización empresarial y la universidad se han consolidado de tal manera, que existe una división del trabajo que es capaz de soportar un régimen donde “clases sub-alternas” representadas por funcionarios, están en capacidad de dirigir el proceso de formación con el fin de reproducir la misma clase social, mediante medios institucionalizados. De esta manera, los maestros no solo son identificados como practicantes, sino que disfrutan de unos recursos puestos a su disposición, fruto de un nivel de superávit económico social, que les permite asumir su rol de analistas simbólicos, o generadores y reproductores de cuerpos teóricos, es decir, del ejercicio de la docencia. El sostenimiento de todo este esquema, si bien es funcional a la empresa, es orientado por el mercado.

Ilustración 5. **Modelo de formación tecnocrática**



De esta manera, en la medida que en la empresa se ha materializado la separación entre propiedad y control, son unos funcionarios específicos los que han asumido el control organizacional. Parte de estos funcionarios terminan en las instituciones escolares, las cuales, respaldadas por la organización societal, y con el reconocimiento gremial se encuentran en posición no solo de formar, sino de titular a todos aquellos “estudiantes”, futuros practicantes y funcionarios tanto de la empresa privada como del Estado.

En ese orden de ideas, existe una matriz de conservación social, en la que los nuevos funcionarios asumen roles funcionales en sus organizaciones, y su máxima tarea es garantizar la supervivencia organizacional, y el mayor flujo de recursos como retorno de la inversión. Pero sus relaciones de cumplimiento y eficiencia ya no están mediadas por el propietario, sino por otros miembros tecnócratas también.

Este tipo de formación consolidó su nicho de acción en lo que conocemos como escuelas o facultades de preparación de contadores, auditores o censores de cuentas; siendo un contexto americano y europeo asumido por las instituciones de educación superior. El reconocimiento social que han logrado los cuerpos profesionales, más el respaldo que de otras instituciones de los estados han posibilitado la expansión y sobrevivencia de esta forma de transición escolar.

Se podría señalar que la enseñanza de la contabilidad dentro de este esquema guarda dos grandes momentos; el primero, la enseñanza en institutos no universitarios controlados, en su mayoría gerenciados por cuerpos tecnocráticos; el segundo, cuando esta enseñanza en escuelas logran ingresar como colegios o facultades a la institución universitaria. Estos dos factores son de bastante

atención, puesto que los procesos sociales pueden ser diferenciados, debido a que la institución universitaria tiene el poder y las características de imponer sus ritmos, dinámicas y desarrollos a las diversas unidades académicas en las que se mueve. Esto como lo veremos posteriormente, diseña y da forma a los puntos de atención y debate que en torno a la educación de la contabilidad han venido haciendo sus especialistas.

Es importante indicar que el espacio donde se realiza la labor educativa cambia se transforma, y esto determina una serie de condicionamientos tecnológicos y sociales. Así del espacio del hogar y el colegio, donde el padre de familia tenía un control directo e indirecto del proceso de formación, pasamos a un espacio institucionalizado donde es el mismo “aspirante” el que demanda unas características. Así mismo, la institución responde a una serie de exigencias y modificaciones de orden tecnológico, lo que con el tiempo posibilita que de la extensión del aula de clase tradicional se dé paso a la existencia y consolidación del laboratorio. Las herramientas cambian y de las pizarras, los ábacos y tableros contadores pasamos a las formas pre-impresas, las herramientas de cálculo electrónico, para que finalmente, lleguemos a los ordenadores, las bases de datos y toda una serie de sistemas de gestión. Es decir, el espacio escolar ha tenido un nivel de absorción de las tecnologías disponibles del mundo de los negocios, que en una u otra manera se han difundido e implementado en la institución.

Cerramos este aparte destacando que la especialización del trabajo docente ha tomado tiempo, poco a poco se van generando roles funcionales diferenciados dentro de la misma institución universitaria. De transmisor de un saber propio del mundo económico, el maestro se ha venido convirtiendo en un analista simbólico, en un teórico institucional, y como nos lo plantean recientemente en un trabajador del conocimiento. La amplia gama de funciones y roles jugados por los maestros en contabilidad abren un campo de análisis muy fuerte, el cual siempre estaría dependiente de los lugares y posiciones que estos han tomado en el contexto de la continua “Reforma Educativa” como lo plantea Popkewitz (1994). La universidad y el rol docente han tenido que afrontar durante el siglo XX y parte del XXI la extensión de una serie de sistemas de disciplinamiento, control y estandarización de los saberes y de sus formas de difusión, que hacen que todo análisis tenga en cuenta este proceso. De esta manera, y antes de llegar tanto a la producción contextual y a la identificación de unas series es necesario observar algunas claves temáticas para la identificación de fuentes del ámbito de educación en contabilidad.

Apuntes finales

El documento ha permitido identificar una serie de aspectos que son claves en el estudio contemporáneo de los fenómenos educativos en el ámbito contable. Si bien varias de sus reflexiones son válidas para diversas disciplinas, otras se mueven esencialmente en su área. En particular, el documento ha pretendido superar dos grandes sesgos propios de los textos sobre educación contable:

a) El desligue del estudio de los procesos de enseñanza contable como un fenómeno propio del capitalismo: Al colocar el proceso de enseñanza del saber contable como un fenómeno histórico, el cual conlleva la presencia de una serie de agentes intencionados y socialmente articulados a una realidad, se permite una mirada en la que se plantea que ésta como saber estratégico cumple, no solo un tipo de función, sino que se expresa en relación a un conjunto de eventos relativos a cada sociedad.

b) La mirada en la que el saber contable se mira como un proceso neutro y socialmente deseable: Más que rescatar, o incentivar la enseñanza de la contabilidad, el texto plantea la confrontación de los fenómenos que hacen que ciertas formas de enseñanza y ejercicio se presenten en una sociedad. La excesiva mirada tecnocrática contemporánea encubre el juego estratégico que diversos agentes tienen sobre lo que es la enseñanza de la contabilidad.

Como resultado de las anteriores reflexiones, se abre una discusión la cual puede ser fecunda a futuro, y que tiene que ver con la necesidad de la distinción del rol social que juegan tanto los agentes *legítimos* e *ilegítimos* del campo, o subcampo, contable. Como detentadores de un saber, conceptual e instrumental, estos construyen un orden social que distribuye con determinadas lógicas la potencialidades de ejercicio profesional, generando toda una serie de restricciones que hacen que ciertas formas de enseñanza y de ejercicio sean reconocidas o censuradas por la sociedad, por ejemplo, el no reconocimiento de la autodidaxia, del aprendizaje en el trabajo o la desvalorización de ciertos títulos. Estas discusiones ayudarían a reconocer la forma como se construye un campo particular y su autonomía relativa frente a otros aspectos de la realidad social.

Bibliografía

- Berger, M. & Luckmann, T. (1970). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. & Passeron (1972). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Popular.

Carmona, S., Ezzamel, M. & Gutiérrez, F. (2004). *Accounting history research: Traditional and new accounting history perspectives*, *De computis*, 1.

Crosbi, A. (1998). *La medida de la realidad*. Barcelona: Editorial Crítica.

García, B. *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia*. (2007). Bogotá: Colección de Tesis de RUDECOLOMBIA.

Littleton, A. (1930). The International Congress on Accounting: Education for the profession. En: *Accounting Review*, 1.

Osborne, R. (2006). *Civilización. Una historia crítica del mundo Occidental*. Editorial Crítica.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Rooss, S. (1992). Pluralizing our past: Foucault in accounting history. En: *Accounting, auditing & accountability Journal*, 5 (2).

Touraine, A. (1969). *La sociedad postindustrial*. España: Editorial Ariel.

Zambron, S. (2000). *Setting the context for the modern accounting profession: audit, accountability and the College of Rasonati in the Venetian Republic (XIII-XVI) Century*. 8th World Congress of Accounting Historians. Madrid: Asociación española de contabilidad y administración de empresas.

Sobre la cuestión de la investigación biográfica-narrativa en la identidad profesional docente

Herminia Luisa Pinzón Varilla⁶

Resumen

Este trabajo se propone, en primer lugar, hacer una revisión del desarrollo de la investigación sobre la identidad profesional docente desde un enfoque de la investigación biográfico-narrativa en el contexto iberoamericano. En segundo lugar, plantear los fundamentos conceptuales, epistemológicos y metodológicos desde los que se han orientado las investigaciones de las narrativas biográficas en el campo de la identidad profesional del profesorado. La perspectiva de esta indagación y de su análisis es generar otras investigaciones que permitan plantear alternativas a lo que se ha denominado la “crisis de identidad de la profesión docente”.

En esta visión se inserta la posibilidad de leer otras variables que hasta el momento han sido tocadas de manera tangencial, como son las variables de género. “La configuración de la Identidad Profesional Docente desde una perspectiva de género, permitiría develar los *sexos-cuerpos-sexualidades que importan*, tanto en sus espacios, ámbitos de acción y productos culturales, como en sus conocimientos, competencias y actitudes” (Lizana, 2009). De allí que este trabajo se convierte en un antecedente de investigación para el proyecto de tesis doctoral: “Narrativas de la identidad profesional docente en perspectiva de género”.

Debemos resaltar la significación que ha tenido para este trabajo la contribución del profesor Antonio Bolívar en cuanto a la obtención de la información requerida para reseñar el trabajo desarrollado por el Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada, dado que son ellos quienes han alcanzado mayor desarrollo epistemológico y metodológico en la investigación biográfico-narrativa

6. Licenciada en Lingüística y Literatura, Magistra en Educación en el área de la Lectura y Escritura. Perteneció al Grupo de Investigación Moralia. Tesis doctoral *Narrativas de la identidad profesional docente en perspectiva de género*. Estudiante Doctorado Interinstitucional de Educación, Énfasis: Lenguaje y Educación.

en el campo de la identidad profesional del profesorado en España. Ellos parten de la tradición francesa, se nutren del influjo de la literatura anglosajona y de los desarrollos que la historia de vida ha tenido en América Latina, y van a centrarse en el ámbito de los ciclos de vida y la construcción de identidades profesionales en el profesorado de Secundaria (Bolívar, 2009). Igualmente se reconocen los aportes del Dr. Juan de Dios Villanueva Roa, del grupo de investigación Étimo de la Universidad de Granada.

Palabras Clave

Identidad, identidad profesional, investigación bibliográfico-narrativa, biografías, autobiografías.

El lugar de encuentro

La indagación bibliográfica reúne alrededor de la Investigación biográfico-narrativa en educación en España los trabajos del grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada: *Historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros* (Bolívar); *Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial* (Bolívar, Antonio; Fernández, C, Manuel & Molina R, Enriqueta); *Proceso de desarrollo institucional de un centro escolar: una aproximación biográfico-narrativa* (Domingo, Jesús & Bolívar, Antonio); *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación* (Bolívar, 1997); *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción* (Bolívar, 2006). Cabe reseñar también la revisión y el análisis del desarrollo en España de la investigación cualitativa desde un enfoque biográfico-narrativo: *La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado* (Bolívar, 2009). En la misma perspectiva se inserta *El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional* (Rivas, J.; Sepúlveda, M. & Rodrigo, P., 2000) desde la Universidad de Málaga.

En Argentina encontramos múltiples experiencias sobre el uso de la investigación biográfica-narrativa como metodología en los estudios posteriores a la violencia generada por las dictaduras militares y que nos sentimos llamados a reseñar para dejar constancia de cómo las narrativas han hecho presencia en la escuela para testimoniar y reflexionar los momentos más dramáticos de nuestra contemporaneidad; como tal es la compilación realizada por Elizabeth Jelin y Federico Guillermo Lorenz titulada *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (2004), en la que se recogen diferentes tipos de narrativas de Argentina, Uruguay, Brasil, Chile, Perú. En el mismo sentido la investigación titulada *Sentidos y subjetividades detrás del discurso: reflexiones sobre las narrativas del exilio producidas en entrevistas orales* (Franco, 2007). No obstante vamos a tomar como referentes en este trabajo las que están orientadas en la línea de la identidad y desarrollo de la profesión docente como es la titulada: *El desarrollo de los profesores de la escuela media en escenarios de trabajo*, realizada en una escuela de la ciudad de Córdoba durante el 2004-2005 por Martha Ardiles; y *La construcción de identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores* realizado por Delfina Veiravé, Mariana Ojeda, Claudio Núñez y Patricia Delgado en la Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina; trabajo que a su vez está inserto en una investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, denominado *Vida y trabajo de los profesores de enseñanza secundaria. Institución y profesión do-*

cente desde una perspectiva intercultural; por último, *La experiencia escolar de maestros "inexpertos" biografías, trayectoria y práctica profesional*, realizado por Andrea Alliaud en la Universidad de Buenos Aires.

Para el caso chileno vamos a reseñar la investigación hallada en relación con la identidad profesional del profesorado en perspectiva de género *Una relación invisibilizada en los contextos de formación inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género*, de Verónica Lizana. Dicho trabajo será un referente importante ya que en toda la indagación realizada no se encontraron otras investigaciones que abordaran la perspectiva de género en los estudios de la identidad profesional del profesorado. Esta variable ya había sido incluida de manera tangencial en el estudio realizado por Bolívar et al., en *Ciclos de vida profesional del profesorado*; dentro de los objetivos se preocuparon por el grado en el que el género (profesor/profesora) podía marcar diferencias en la vivencia y ejercicio de la profesión docente (Bolívar, 2001: 284). No obstante dicha formulación, no se avanzó mucho en esa dirección. Hubo hallazgos en investigaciones y estudios en perspectiva de género desde el enfoque biográfico narrativo en países como España, tal es el trabajo realizado en la universidad de Cantabria y la Universidad de Sevilla: *Ausencias y presencias femeninas. Estudio de la exclusión social y la construcción de la subjetividad femenina en mujeres jóvenes a través de la metodología biográfico narrativa* de Adelina Calvo Salvador y Teresa Susino Rada (2003). Pero como habíamos señalado antes, nos centraremos en los referentes relacionados con la identidad profesional del profesorado, en tanto que nos interesa el campo de la educación desde una perspectiva de género.

En el caso venezolano encontramos dos investigaciones, una planteada desde el enfoque biográfico narrativo: *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios* de Zoraida Sayago, María A. Chacón Corso y Morelba Rojas de Rojas en la Universidad de los Andes en el estado de Táchira (2008). Otra que asumió como modelo metodológico la etnometodología a partir de relatos biográficos y la fundamentación teórica de la Identidad profesional la hizo desde la perspectiva del cambio democrático: *Identidad profesional del docente universitario en el marco de una gestión democrática del aprendizaje* realizada por Petra Luques, Idania Sansevero y Luz Reyes de la Universidad del Zulia, Venezuela (2007).

En Colombia, como en otros países, la investigación desde las perspectivas de la investigación biográfico-narrativa en un primer momento ha estado orientada hacia temáticas relacionadas con la violencia y situaciones de vulneración de derechos humanos como es el caso de la investigación sobre *Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento Forzado* (Quintero, M. & Ramírez, J.

P., 2009); y *Narración oral, memoria e identidad de mujeres en el contexto del desplazamiento en Colombia* (Pinzón, L., 2009). En el campo de la educación cabe destacar el Primer foro pedagógico *La narrativa en la investigación educativa* en Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, que dirige el profesor Fernando Vásquez Rodríguez, el cual se realizó los días 3 y 4 de junio de 2009. Entre cuyos objetivos, además de familiarizar a los participantes con los temas, problemas y metodologías de la investigación biográfica-narrativa, presentó trabajos de maestría realizados desde la perspectiva de la investigación narrativa. Por otra parte, el Grupo de Investigación en Educación Infantil de la Universidad del Magdalena realizó el estudio *Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el Distrito de Santa Marta* desde el enfoque de la investigación-acción pedagógica como una variante de la investigación-acción educativa (Mieles-Barrera, M. et al., 2009).

Hemos querido contrastar la perspectiva biográfico-narrativa asumida en el espacio iberoamericano para responder a las “crisis de identidad” del profesorado con la perspectiva del “interaccionismo simbólico” asumida en los trabajos que se referencian desde el texto *La construcción de identidades docentes como constructos de estructura y Dinámica sistémica: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas* de Amelia Lopes en la Universidad do Porto Portugal (2009). Estas dos vertientes de investigaciones comparten lo que podríamos llamar la hipótesis de trabajo y es que la crisis de la identidad docente se ve provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y que su evolución está ligada a una difícil reconstrucción identitaria en tiempos de modernidad tardía (Bolívar, 2006), (Lopes, 2007).

Fundamentos epistemológicos del enfoque biográfico-narrativo

En este apartado vamos a referirnos a las líneas de fundamentación del enfoque narrativo desde una confrontación entre el paradigma positivista Vs. el paradigma hermenéutico; el modo paradigmático Vs. el modo narrativo como modalidades de construcción de conocimiento (Bolívar, 2000), (Bruner, 1988).

El giro hermenéutico

El quehacer investigativo en las Ciencias Sociales ha estado marcado por una larga discusión sostenida entre el paradigma positivista y el paradigma humanista. Aunque ambos consideran a la sociedad como un “macro objeto” común, poseen diferentes perspectivas de acercamiento a ella. Mientras que la investi-

gación social centrada en el paradigma positivista tiene como objeto establecer leyes generales en torno de los hechos sociales. Por su parte el paradigma humanista orienta su acción a la interpretación de los fenómenos particulares. El primero responde al paradigma cuantitativo positivista y el segundo al paradigma cualitativo, post-positivista (Conde, 1994).

Estas dos grandes formas de entender el conocimiento se remontan a la Grecia presocrática, sin embargo son Platón y Aristóteles las figuras más emblemáticas del planteamiento inicial de la polémica. Mientras Aristóteles defiende una concepción y una aproximación de la Naturaleza que podemos denominar más pre-cualitativa por lo que tiene de más “sustantivista”, “sensible” y “empírica” (como tratado directo con las cosas). Platón defiende, a su vez, una aproximación más “pre-cuantitativa” de la Naturaleza por lo que tiene de más “formalista”, “idealista”, “abstracta” y matematizable” (Conde, 1994). La permanente confrontación y crítica al paradigma positivista es lo que va a desencadenar en el campo de la filosofía en los años setenta lo que se ha denominado como el “giro hermenéutico” en las Ciencias Sociales; el cual se ha caracterizado por un auge de la perspectiva interpretativa que los sujetos hacen sobre sus propias acciones y las de los demás, dándole mucha preponderancia al significado en el campo de la investigación. Los fenómenos sociales van a convertirse en textos posibles de interpretación. En esa interpretación el valor y el significado están dados por la auto interpretación que los sujetos hacen de sí mismos y de los demás: “La investigación hermenéutica (...) se dirige a dar sentido y a comprender (frente a *explicar* por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada (Bolívar, 2009) en contraste con los grandes principios universales y abstractos que distorsionan la comprensión de lo particular y específico de las acciones personales y sociales”.

Este giro en el estudio de las Ciencias Sociales ha estado orientado por el desarrollo del paradigma interpretativo el cual tiene como precursores a los filósofos Edmund Husserl y Martin Heidegger, siendo este último quien da el giro de la fenomenología trascendental de Husserl a la fenomenología hermenéutica. Sin embargo, quien más ha contribuido a fundamentar una epistemología hermenéutica ha sido el filósofo alemán Hans-Gerorg Gadamer. En su obra *Verdad y método* (2007) ha reafirmado el carácter auto comprensivo de los individuos que forman la sociedad y reconoce las acciones discursivas del lenguaje como la forma en que se expresa la realidad social. Es decir que las estructuras de significado están dadas a través del lenguaje y es en éste en el que se da la acción interpretativa.

En el plano de la teoría del lenguaje es Paul Ricoeur, siguiendo la senda abierta por Gadamer, quien va a llevar la hermenéutica interpretativa al plano de la

teoría narrativa y va a ocuparse de describir la manera como el Hombre dice su hacer a través de los discursos. Para ello Ricoeur plantea que se debe tener en cuenta la consideración temporal de la acción como del agente. Es decir, que se necesita tener en cuenta la problemática de la identidad personal. Y es en este contexto como surge el concepto de “identidad narrativa”, entendida ésta como la aprehensión de la vida en un relato. Ricoeur acude a los trabajos de Charles Taylor y de Alasdair MacIntyre para argumentar que un individuo sin sentido de identidad carece de dirección o de un sentido del lugar que ocupa, es decir que sin un sentido de identidad no hay garantía de una persona como ser valioso. Por eso su idea, que sólo una vida aprehendida como totalidad puede esperar a ser una vida plenamente realizada. Es decir que es mediante la aprehensión de la vida en un relato como se da la unidad al conjunto de la vida humana. (Ricoeur, 2006).

La teoría interpretativa de Ricoeur va a materializarse en su propuesta hermenéutica de la triple mimesis. En donde la Mimesis I se relaciona con la trama, atiende a los rasgos de la acción práctica; a sus estructuras inteligibles o redes conceptuales de la comprensión práctica (los fines, motivos, agentes, circunstancias, interacciones y resultados); a sus recursos simbólicos o el contexto de descripción de acciones particulares; a sus caracteres temporales. La Mimesis II se pasa al plano de la configuración, es decir a posicionarla como una mediación entre acontecimiento y relato. La Mimesis III es la intersección del mundo del texto con el del lector. La lectura retoma la comprensión práctica configurada en el texto y se produce un “aumento de realidad”. En esta propuesta es el lector de los “textos” quien asume en su acción de leer, la unidad interpretativa de prefiguración, configuración y re-figuración (Ricoeur).

En últimas, una propuesta de aproximación hermenéutica de los “textos” podría llegar a una comprensión de sí, de la historia, de la propia historia, de la propia cultura y da el paso decisivo hacia una concepción narrativa de la identidad. Lo que se busca en la propuesta riquieriana es la comprensión de sí y no simples metodologías para la comprensión de los textos. Toda hermenéutica es en una y otra manera comprensión de uno mismo, gracias a la comprensión del otro, y de los textos en el que podemos seguir el desarrollo de su ser (Ricoeur).

Sujeto e identidades como nuevos “agentes históricos”

Ante la presencia de este nuevo mundo cultural dominado por el panorama uniformizador de la globalización, surgen fuertes corrientes resistentes a tal uniformización que se expresan de forma inminente en las reivindicaciones de las identidades. De tal manera que la problemática de la identidad y de su plural

(las identidades) se tornan recurrentes en los diversos ámbitos académicos —antropología a la teoría política o los estudios culturales—, convocando tanto a la indagación teórica como al análisis de casos particulares. Al respecto Leonor Arfuch ha planteado que a este renovado interés por las identidades confluyen tanto los cambios ocurridos en el mapa mundial, como la crisis de ciertas concepciones universalistas y sus consecuentes replanteamientos deconstructivos (Arfuch). La llamada “vuelta al sujeto” a la teoría social y a la exploración de la historia está efectivamente ligada a la “reclamación” de la identidad y no cabe duda de que es hoy también uno de los componentes de nuestra cultura.

La identidad como un bien o cualidad insertos en el terreno de la acción social, política y cultural, de la que pueden ser portadores sujetos singulares o colectivos, que buscan su “identificación” diferencial es un concepto y una reivindicación propios de la modernidad tardía (Aróstegui, 2004: 360).

En este contexto la identidad de cada sujeto se ha convertido en el agente fundamental de toda acción y todo cambio en las sociedades de hoy. La reclamación de identidades diferenciadas surgidas en nuestra época —étnicas, regionales, lingüísticas, religiosas, sexuales, de género— es uno de los factores de mayor impacto en nuestra época. No obstante, este impulso identitario también está asociado con posiciones estratégicas y políticas en la lucha por la posesión del poder, duro y blando, la preservación y privatización de los recursos, la pulsión primaria de la defensa frente a las desigualdades y desequilibrios sociales, una fuerte resistencia a los movimientos migratorios (desplazamiento) o la oposición a todas las formas de dominación y explotación, realidades todas que están en la observación de la crítica social (Arostegui, 2004: 360).

La necesidad universalmente sentida de poseer y mantener una biografía no es más que la necesidad de construir una identidad. “Toda reivindicación de una identidad lleva aparejada la necesidad de poseer una biografía. “Sostener” una biografía equivale a buscar una historia... vivida” (Aróstegui, 2004: 362). No obstante, todos pasamos por más de “una comunidad de ideas y principios, auténtica o putativa, bien integrada o efímera” (Bauman, 2007: 34) que nos pone a resolver el problema que Paul Ricoeur ha planteado y es la consistencia y la continuidad de nuestra identidad a través del tiempo.

El tema de la identidad —personal, social y profesional— responde a una época marcada por la crisis de los principios de la modernidad en la que las grandes narrativas han cedido paso a las narraciones personales y locales en oposición a la tendencia globalizadora de los modelos de desarrollo del capitalismo de la modernidad tardía, la posmodernidad o la creciente tendencia de decolonialidad de los territorios mantenidos bajo la dominación de poderes todavía coloniales o

poscoloniales. En palabras de S. Bauman: “La identidad se ha convertido ahora en un prisma a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea” (Bauman, 2001: 161).

Manuel Castells (1998) sostiene que la sociedad red es incapaz de producir identidades plausibles, al desubicar a los actores sociales de tal manera que estos reaccionan y buscan encontrarlo en las tradiciones culturales comunitarias. Por otra parte la certeza de una vida planificada se vuelve inalcanzable y se reduce a determinadas élites. De ahí que la constitución de los sujetos ya no tiene el mismo rumbo que tenía durante la modernidad y la modernidad tardía. En palabras de Castells: “Los sujetos cuando se construyen ya no lo hacen basándose en las sociedades civiles, que están en proceso de desintegración, sino como una prolongación de la resistencia comunal” (1998). De ahí que el discurso de las identidades se levante como un discurso de resistencia comunitaria de los excluidos contra las formas de homogenización y disolución de los sistemas de dominación cultural y política. Dentro de esta perspectiva encontramos los discursos de la identidad desde una perspectiva de lo poscolonial y la descolonización del poder (Grosfoguel, 2009).

La identidad profesional del docente desde un enfoque narrativo

Las narrativas autobiográficas

Los múltiples estudios sobre la identidad se inscriben dentro de la reivindicación de lo autobiográfico en la modernidad tardía. En ella el espacio autobiográfico ha tomado lugar para dar cuenta de la multiplicidad e hibridación de textualidades que caracterizan la cultura contemporánea, donde lo vivencial y la experiencia propia se configuran como un valor privilegiado. Este universo está poblado por biografías, autobiografías, historias de vida, diarios íntimos, auto-informes, memorias, y las nuevas formas en creciente proliferación como entrevistas, conversaciones, retratos anecdóticos, testimonios, relatos de autoayuda, “reality show”, etc. (Bolívar, 2006).

“Responder a la pregunta “quién” como había dicho con toda energía Hanna Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa” (Ricoeur, 1995-96: 997). La identidad posee una dimensión narrativa y simbólica por el hecho de que ésta se construye en el discurso y no por fuera de él. En ese sentido podemos decir que las identidades se construyen en el

lenguajear que permite el encuentro y el desencuentro con el otro en el espacio de lo visceral y de la comunidad. Es en las narrativas compartidas como transitan las memorias colectivas y las identidades de los individuos y de las comunidades.

Antonio Bolívar ha dicho que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, si no que configura la construcción social de la realidad (Bolívar, 2009). La narrativa es la manera natural que tienen los seres humanos de auto-comprenderse y comprender a los demás.

Identidad profesional docente

Como hemos señalado anteriormente la identidad está conformada por una dimensión personal y otra social. En la dimensión social cobra vital importancia el reconocimiento que los otros tienen de nosotros; la ausencia de reconocimiento social es uno de los factores que incide en la crisis de identidad que vive actualmente el profesorado. La identidad importa especialmente en profesiones, como la docente, donde la autoimagen y lo que una persona es y se siente no puede ser fácilmente separado de su trabajo.

En el núcleo de la construcción de la identidad profesional coexisten el proceso de relacional y el proceso biográfico. El primero aborda la atribución de la identidad por las instituciones y agentes en interacción directa con el individuo y, el segundo, como la interiorización activa e incorporación de la identidad por los propios individuos. Los individuos, entonces construyen su identidad social y profesional (estatus social) a través del doble juego de transacciones biográficas y relacionales, que “permite articular la dimensión temporal de construcción de las identidades con la dimensión espacial de su reconocimiento” (Bolívar, 2009).

Los estudios sobre la identidad del profesorado apuntan hacia la construcción de la identidad profesional como estructura dinámica, resultado de un proceso de socialización biográfico y relacional, más o menos estable, ligado al contexto en que se inscribe, y se apoyaría en tres hipótesis (Bolívar, 2009).

1. La primera es que la identidad docente es una identidad específica resultado de una socialización profesional en el curso de la que los profesores y profesoras se apropian activamente de las normas, reglas y valores profesionales propios del grupo. Especialmente se encuentra ligada en relación con el trabajo que se realiza y el contexto particular en que se desarrolla.
2. La identidad profesional es una construcción singular, propia de cada docente, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En este sentido, la construcción identitaria es un proceso biográfico continuo. La identidad puede

ser vista como el resultado de una transacción entre una identidad heredada y una identidad a la que se aspira o se impone por la situación actual.

3. La construcción identitaria es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás. Se juega, por tanto, como el resultado de las transacciones entre la identidad asumida por el individuo y la atribuida por las personas con las que se relaciona.

La identidad profesional (Bolívar, 2006) puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Normalmente consiste en un conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configuradas durante su vida profesional, proporcionando una imagen coherente de sí mismo.

La identidad profesional docente se caracteriza por el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y que como tales, son reconocidas socialmente y se reconstruye en la acción social y en el discurso. No obstante, la actual crisis identitaria del profesorado demanda políticas de reconstrucción y reconocimiento de la identidad profesional del profesorado.

La identidad profesional del docente desde una perspectiva de género

La perspectiva de género

El concepto género resulta hoy día muy polémico, porque muchos consideran que significa subvertir el orden de cosas que ha imperado durante milenios. Desde una perspectiva de género se explica que el origen de la diferencia sexual y del predominio del hombre sobre la mujer no es natural sino histórico, se pone en cuestionamiento la concepción tradicional de origen religioso en la que la subordinación de la mujer obedecía a un orden natural: "El concepto género hace posible pensar en la construcción de nuevas identidades femeninas y masculinas, en la que los valores y los atributos de hombres y mujeres no sean considerados esencias inmutables que se sostienen en la determinación biológica, en las cuales la diferencia pretende justificar la subordinación" (Colorado, 2000).

El enfoque de género y la Perspectiva de Género (PG) nos plantea que mirar algo así es buscar las evidencias de la discriminación con el fin de construir un tipo de relaciones de género en las que la diferencia de sexo no implique ni discriminación, ni subordinación.

La perspectiva de género es un modo de ver el ser humano, una nueva perspectiva desde la que se resignifican los conceptos de ser hombre y ser mujer. Lo cual implica un replanteamiento de las relaciones en el ámbito de lo personal y lo social. Una perspectiva de género busca lograr un tipo de relaciones justas, equitativas y solidarias entre hombres y mujeres. Una perspectiva de género es una ganancia no sólo para las mujeres sino para la humanidad. Una deconstrucción de las relaciones de poder desde la PG dará como resultado nuevas relaciones y nuevas maneras de entender el poder.

La crisis identitaria del profesorado está fuertemente asociada a la desvalorización del estatus profesional (reconstitución de formas de poder), y el aumento de las presiones por los múltiples roles y funciones que están abocados a desempeñar en las instituciones educativas. Así mismo por la disociación entre los conocimientos pedagógicos y los que demandan las nuevas políticas educativas. Igualmente existe una disociación entre los procesos de formación inicial y las condiciones del contexto laboral.

La configuración de la identidad se ha realizado desde una dimensión personal y una social. *Las Identidades Sociales*, serían atribuidas o imputadas a otros, en un intento de situarlos como objetos. Así las identidades de los docentes serían asignadas socialmente en función de comportamientos esperados o prescritos.

Las Identidades Personales, se refieren al significado atribuido al yo por el propio actor, es una visión de uno mismo, como un ser físico, social, moral, y una conjunción entre las imágenes idealizadas y las identidades sociales imputadas.

De otra parte, la formación docente ha configurado la identidad desde las siguientes dimensiones (Lizana, 2009): Dimensión social, dimensión personal, dimensión formativa y dimensión profesional. La cuales no han considerado los procesos de subjetivación, es decir, las unidades de sentido de las imágenes-apariencias-reacciones sobre sí mismo/a; y los procesos de objetivación; esto es, los modelos explicativos sobre el saber-convivir, saber-ser, saber-conocer y saber-hacer, de las identidades de género. “Estos procesos (re)significan “la diferencia-semejanza sexual”, materializan “los sexos-cuerpos-sexualidades de sujetos y no sujetos”, y condicionan histórica y socioculturalmente las relaciones de género y la división sexual del trabajo. En este sentido, la identidad profesional docente está condicionada, tanto por las operaciones representacionales asociadas a la división sexual del trabajo, las que sustentan una complicidad con la norma del sexo; como por las experiencias identitarias relativas a las relaciones de género, las que mantienen una alianza estratégica con el imperativo heterosexual” (Lizana, 2009).

Como lo expresamos en los referentes de este trabajo el aporte para mirar y comprender la identidad profesional del profesorado desde la perspectiva de género ha partido del trabajo investigativo y reflexivo de la profesora Verónica Lizana Muñoz. Para ella:

La configuración de la Identidad Profesional Docente desde una perspectiva de género, permitiría develar “los sexos-cuerpos-sexualidades que importan”, tanto en sus espacios, ámbitos de acción y productos culturales, como en sus conocimientos, competencias y actitudes. Un compromiso con las estrategias político-educativas, cuyos estándares de calidad y sistemas de medición procuran mejorar “la calidad con equidad” de las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Y un compromiso con los acuerdos internacionales, donde “la calidad con equidad de clase, género y etnia” constituye un imperativo para los Sistemas Nacionales de Educación” (Lizana, 2009).

Bibliografía

- Arostegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2004). *Identidad*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. México, D.F: Tusquets Editores.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*.
- Bolívar, A. (2009). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo profesional del profesorado. Próximo a publicar.
- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colorado, M. (2000). *Conflicto y género*. Medellín, IPC de la Corporación de Promoción Popular.
- Grosfoguel, R. Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. Fuente: http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/universitas/63/Grosfoguel.pdf
- Jelin, E. & Lorenz, F. G. (2004). *La educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- Lizana, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. En: *Revista latinoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7 (3).

Lopes, A. (2009). *La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémica: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas*. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>

Pinzón, L. (2009). Narración oral, memoria e identidad de mujeres en el contexto del desplazamiento en Colombia. En: *Memorias del III Encuentro de Identidades. Aplicaciones en torno a la Oralidad*. México D.F. Universidad Iberoamericana.

Pinzón, L. (2009). *Identidad y relato en maestras colombianas*. Conferencia en la III edición del Master Erasmus Mundus de Estudios de las Mujeres y Género (GEMMA) Universidad de Granada.

Quintero, M. & Ramírez, J. P. (2009). *Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento Forzado*. Bogotá, D.C. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Argentina S.A.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.

Villanueva, J. de D. (2010). *Didáctica y escuela*. Granada: Port-Royal Ediciones.

Violencia y educación

Luz Stella Cañón Cueva⁷

Resumen

El presente escrito tiene como propósito realizar una reflexión en torno a la violencia en la escuela relacionándola con diversas situaciones que pueden estar generando actitudes que favorecen la aparición de actos violentos. El espacio de la escuela es el territorio de las relaciones sociales y de la vivencia de una realidad compleja en la que se cruzan diversos factores que han ido gestando formas diferentes de interacción entre los actores de las instituciones educativas. Es cada vez una situación más visible que refleja las dificultades alrededor del tema de la convivencia en la cotidianidad escolar pero que igualmente responde a la también difícil situación social del país, que como educadores, inevitablemente debemos afrontar.

Para el desarrollo de la temática propongo tres apartados en los que trataré de conceptualizar primeramente asuntos relativos al concepto de violencia y violencia escolar; en segundo lugar una mirada al clima escolar como una posible variable generadora de violencia y finalmente el tema del malestar docente como resultado de las presiones laborales que viven los profesores en el ejercicio profesional, especialmente aquellas relacionadas con la irrupción de la violencia en el entorno de la escuela.

La violencia es una trama compleja de acontecimientos que comprende diversas situaciones sociales estructurales a través de las cuales podría explicarse, por ejemplo, la desigualdad, el impacto de los medios de comunicación, los consumos de alcohol y psicotrópicos, el desarrollo inequitativo de las ciudades, ambientes generadores de violencia, la exclusión, el narcotráfico, etc., que van configurándola como una problemática amplia; por tanto es inútil abordar el problema de la violencia si antes no se toman en consideración otras variables que interactúan para alimentar el fenómeno. Maturana (1990), explica el término

7. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada. Línea de investigación en Violencia y Educación. Magister en Psicología de la Universidad Católica de Colombia. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá.

como “aquellas situaciones en las que alguien se mueve en relación a otro en el extremo de la exigencia de obediencia y sometimiento, cualquiera que sea la forma como esto ocurre en términos de suavidad o brusquedad y el espacio relacional en que tenga lugar. Es la negación del otro que lleva a su destrucción en el esfuerzo por obtener su obediencia o sometimiento”

Palabras Clave

Violencia escolar, clima escolar, malestar docente.

Violencia y educación

En la actualidad el progreso alcanzado en los estudios sobre violencia permite reconocer el avance conceptual acerca del fenómeno y la preocupación de los científicos porque cada día este sea más abarcador; algunos trabajos la abordan desde el contexto en el que se produce, los actores que intervienen, el propósito, por la forma de ejercerla, entre otras. Al referirnos al contexto remite de inmediato al lugar en el que la violencia tiene ocurrencia; así hablamos de violencia intrafamiliar, violencia social, violencia urbana, violencia escolar, violencia juvenil, en fin, de las múltiples violencias que subyacen en la interacción humana. La violencia, dicen Pueyo y Redondo (2007), vista a partir de la complejidad, incluye componentes cognitivos, actitudinales, emocionales y motivacionales interrelacionados con una finalidad concreta; también puede analizarse desde la víctima, o desde el victimario y los testigos; por la forma de ejercerla puede ser física, psicológica, sexual, económica; en conclusión son diversas las miradas que pueden contribuir a la comprensión del fenómeno.

Es ampliamente aceptado el concepto de la OMS (2002) dado que apunta al reconocimiento de otros tipos de violencia, contempla a las víctimas, la intencionalidad y así mismo ha establecido una clasificación de la violencia; se le ha definido entonces como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. En general el interés de esta ponencia es la violencia escolar, lo antedicho es solamente una expresión contextual útil para la comprensión.

La violencia escolar revela una preocupación en muchas partes del mundo y ha obligado a pensar la relación que mantenemos con ella; lo que antes se aceptaba ahora parece intolerable; requiere un estudio desde una perspectiva multicausal con lo que se favorece una mirada extensa del fenómeno que a su vez permite la comprensión y una actitud positiva hacia la prevención. Son muchos los factores que inciden en la violencia escolar, ello ha limitado la formulación de un concepto que la describa adecuadamente, del mismo modo, por lo menos en el caso latinoamericano, es difícil establecer comparaciones entre instituciones o países para poder formular un estado de la cuestión en nuestro continente. Existen algunos criterios definidos para saber cuándo una situación es violencia escolar: Olweus dice que deben tenerse en cuenta los comportamientos exhibidos, por ello se identifican agresiones directas e indirectas.

Las acciones directas pueden ser físicas (golpes, puños, empujones, amenazas con armas) o verbales (insulto, chantaje). Entre las indirectas, las físicas están

relacionadas con el daño a objetos personales, el robo; las verbales: poner apodos, los rumores, burlas, acoso. Por otra parte, la atención ha estado centrada en la violencia entre los estudiantes, dejando de lado el análisis de las relaciones docente/estudiante, docentes/docente y docente/padres y madres de familia, relaciones estas, a las cuales no se les ha prestado la misma atención. Lo que sí es claro es que hay ahora más conciencia de la violencia en los espacios educativos, que antes.

Los primeros estudios sobre el tema se realizaron en los países nórdicos con los trabajos de Dann Olweus (1998); la mayoría de las investigaciones europeas han estado centradas en la conceptualización del problema y otros en la incidencia y descripción del fenómeno. Europa cuenta con el Observatorio de la Violencia Escolar, ubicado en Francia y desde allí se han difundido los resultados de estudios diversos realizados en el contexto del viejo mundo. Una característica de la violencia en las instituciones educativas es que pasa inadvertida o existe una banalización de estos hechos; normalmente se tiende a considerarla intrascendente o simplemente se niega su existencia.

Martínez-Otero (2005) afirma que en ciertos momentos de la vida escolar la violencia impide el normal desarrollo de las actividades académicas; igualmente menciona que a nivel social las fuentes de violencia tienen que ver con la desigualdad, la penetración de la cultura de la violencia en el espacio educativo como efecto de la globalización, mayor acceso al consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, y la familia y la escuela como productoras de situaciones violentas. Igualmente Abramovay (2005) destaca que la violencia tiene efecto sobre la calidad de la enseñanza y sobre el desarrollo académico, y además la «atmósfera violenta» de la escuela afecta el ejercicio profesional del equipo pedagógico. También, complementa Abramovay, es uno de los factores que más pesa en la baja calidad de la enseñanza y el desempeño escolar.

En general la violencia escolar se identifica como *bullying*, el término proviene del inglés *bull* que quiere decir matón; Díaz Aguado (2005) asevera que implica comportamientos de diversa índole y los problemas que genera se mantienen a lo largo del tiempo, es una acción infligida con el ánimo de demostrar poder, por un alumno (matón) apoyado por un grupo contra una víctima indefensa. Cerezo (2007) explica que el *bullying* “es una forma de maltrato, normalmente intencional y perjudicial de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual”.

Una mirada especial en el tema de la violencia escolar, merece la violencia de la escuela, es decir aquella que proviene de unos modos rígidos en la práctica

pedagógica cuya tendencia homogenizadora no da espacio a la participación, obliga al seguimiento de una normatividad a veces sin sentido, que difunde un conocimiento con poca significación para los jóvenes; notable problema originado por una escuela detenida en el tiempo en donde el cambio constituye más una amenaza que una posibilidad, una escuela que sanciona y a través de ello reproduce la exclusión, como dice Bourdieu (1981), en la Reproducción, que la institución escolar es: “La principal reproductora de la violencia. Explica y justifica los mecanismos de la educación para conservar el orden social y muestra que la conducta ocupa un lugar preponderante para entender las relaciones sociales”. Son temas para la reflexión y la discusión, en momentos en que se habla de calidad, de inclusión, de evaluación y de otros asuntos que desde la política están planteando otra escuela.

La violencia en las escuelas comienza a ser vista y analizada desde diversos frentes, sin embargo existe el temor de que introducir el término “violencia escolar” termine siendo contraproducente, en relación con situaciones que para algunos son “normales” e incluso connaturales al ambiente de la escuela, algo que se piensa trivial; a través de lo cual podemos estar creando categorías de investigación desde las cuales se estigmatice a los estudiantes y a los centros educativos. Difiero completamente... En estos momentos y dadas las condiciones de diversidad poblacional que alberga la escuela, la situación ha presentado un viraje significativo por cuanto los innumerables problemas sociales han debido ser asumidos por la educación. Baste decir por ejemplo, que recibimos hoy, por efecto de los grandes problemas de violencia estructural del país, aumento del consumo y distribución de sustancias como secuela del control al narcotráfico, con lo que se ha acentuado el microconsumo interno con la utilización de los jóvenes en este negocio, hecho que ha sido ampliamente documentado por los medios de comunicación en el país.

Por otra parte la atención prioritaria que se debe dar a la población desplazada y reinsertada ha puesto en la escuela otros actores con problemáticas difíciles, con la experiencia de la violencia en especial el porte y uso de armas; finalmente y como parte del proceso re-adaptativo de jóvenes infractores, estamos hoy incorporando al sistema niños y niñas de los desaparecidos reformatorios; esta mención no constituye una queja sino más bien una preocupación frente a la nueva realidad escolar que se afronta en medio de la incertidumbre, sin la presencia de profesionales reeducadores o cuando menos con una capacitación mínima para la atención adecuada de estas poblaciones. Estas son algunas situaciones de hoy que se suman a las ya tradicionales problemáticas en los colegios.

Conviene decir, que las cuestiones de la violencia escolar son también los argumentos con que se comienzan a perfilar otros modos de ver la escuela, es-

pecialmente en lo relativo a la seguridad; ahora en las instituciones educativas es frecuente ver a las autoridades dentro de la escuela realizando labores de vigilancia e incluso nos hemos convertido en usuarios de sofisticados sistemas de seguridad en los que con cámaras se vigila hasta el último rincón de algunas instituciones; lamentablemente estas situaciones han sido consentidas y hasta solicitadas por la misma comunidad.

En resumen, la violencia escolar obedece a múltiples causas, por ello atenderla suele ser difícil, requiere de una mirada multisectorial que permita resolver en forma profunda muchas de las situaciones e interrogantes que han surgido a su alrededor; igualmente de una política pública que subsane asuntos como la pobreza, el desplazamiento, la atención en salud, el empleo, las oportunidades de educación, entre otras.

La relación violencia y educación que trabajamos en esta ponencia requiere de la observación a otros aspectos que comienzan a ser tomados en cuenta en nuestro medio como posibles generadores de violencia en las escuelas, tal es el caso del clima escolar, que da cuenta de la dinámica relacional dentro de las instituciones; Rodríguez Garrán (2004) lo define como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución”, estos constituyen digámoslo así, la forma de ser de la institución educativa y le confieren un estilo particular que se percibe en las distintas actividades que se realizan a nivel interno y se reflejan a su vez externamente. Autores como Bliss (1993); Hoy et al. (1991); Blaya (2001); Del Rey (2002), afirman que el clima es “la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa”. Es la percepción del conglomerado sobre la situación escolar relativa a su funcionamiento, o a las relaciones que influyen en el comportamiento colectivo.

Las investigaciones en Colombia han abordado diferentes aspectos y se han focalizado en la línea psico-educativa, que es una tendencia europea, básicamente española, que se caracteriza por ocuparse de la violencia interpersonal o mal trato entre iguales; por otra, comienzan a abrirse paso los estudios socio-pedagógicos que incluyen temas sobre bienestar, participación, relaciones de amistad y que vinculan a todos aquellos actores que comparten el espacio en la cotidianidad escolar. Las investigaciones francesas han trabajado la indisciplina y posteriormente enfilaron los estudios hacia la violencia de las instituciones, fundados en los conceptos Bourdieu y Passeron (1970), y Baudelot y Establet (1970); es decir en la idea de que es el mismo sistema educativo el que reproduce las desigualdades sociales. En la década de los noventa los estudios de

Debarbieux (1996, 1999) y Blaya (2001) mostraron que la violencia de las escuelas no era una cuestión de carácter interno sino que había empezado a tener injerencia en el tema de seguridad al exterior de los establecimientos.

El clima escolar tiene que ver entonces con la percepción que los estudiantes tienen de su escuela bien sea sobre el espacio en sí, las relaciones entre los miembros de la comunidad, sobre la administración y sobre sus compañeros. Esto es claro en las instituciones, cuando se percibe desorganización es fácil que se presenten situaciones como vandalismo, conflicto entre estudiantes y aún entre docentes; cuanto mayor sea la violencia, mayor el esfuerzo que se debe hacer para combatirla en detrimento de la actividad académica escolar. Es importante, de igual forma, distinguir entre clima escolar y clima de aula o de la clase; este último está influido por asuntos como el proceso de la clase, el comportamiento del docente y de los estudiantes así como la dinámica entre los dos, lo que constituye la particularidad de la clase; en el clima de aula intervienen las estrategias empleadas para el desarrollo de las actividades académicas, las formas organizativas que emplea el maestro en torno al grupo de estudiantes y el liderazgo que este asume así como también las diferentes formas de participación que favorecen la interacción de los participantes en el proceso.

En el tema del clima escolar está siempre presente la necesidad de la participación que en nuestro medio se da por imposición de la política educativa; se requiere de una participación real que permita la vinculación de los padres y madres de familia a los procesos institucionales; de los estudiantes para que incidan en las decisiones que les competen y les afectan, situaciones estas que aún presentan algunas resistencias entre los docentes dadas las relaciones de poder que se manejan. Resulta interesante la observación de la dinámica escolar como elemento generador de violencia en tanto que se piensa que ésta se relaciona únicamente con el comportamiento de los estudiantes, aquello para indicar que en los estudios que se adelanten sobre el tema deben contemplarse otras variables importantes.

Frente a la misma dinámica escolar, un factor que se ha mencionado en los últimos tiempos como crítico es el denominado malestar docente (Esteve, 1993), que se le ha atribuido a la sobrecarga laboral; las quejas son frecuentes, los docentes culpan a los padres, los padres a los docentes y en general se va construyendo un ambiente de frustración y desconfianza en el que el profesor se siente incapaz de efectuar su trabajo; igualmente hay que recordar que el malestar docente no se produce al margen de los problemas sociales, de los que él también es parte. Esteve (1994), afirma que “en la base del malestar docente se encuentra una implicación personal en el ejercicio profesional”, es decir que

quienes más se esfuerzan por realizar mejor su labor y tienen un alto nivel de compromiso en alcanzar las metas educativas, son también quienes más sufren estrés y depresión.

Cuando se alude al concepto, Esteve et al., dice que “es ambiguo y que apunta a algo que no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué”. Se han realizado estudios como el de la UNESCO en 2004 en diez países latinoamericanos, donde se afirma que “al malestar docente están vinculadas las condiciones de trabajo de tipo edilicio (de los edificios), pero también todo lo que viene de las condiciones de vulnerabilidad de la población estudiantil con la que los docentes trabajan, la precarización laboral del magisterio, y la existencia del presentismo”. Se entiende entonces que hay también un deterioro en las condiciones de bienestar de los profesores y que su atención es escasa.

Trabajos como el de Cunningham (2004), concluyen que los factores que pueden producir la aparición del malestar docente están relacionados con el tiempo de servicio: los profesores con mayor tiempo de servicio tienden a presentar niveles de estrés más elevados; en ese mismo orden los docentes del sector público resultaron más propensos a la depresión y el estrés en comparación con los del sector privado; la personalidad, los profesores con gran carisma, idealismo, perfeccionismo y búsqueda de metas son más susceptibles de sufrir síndrome de “burnout”, y finalmente la interacción social derivada de las relaciones del profesor con los alumnos, compañeros de profesión, padres y resto de la comunidad educativa.

Este último factor, el de las relaciones interpersonales, se ha determinado como de alta incidencia en la aparición de los síntomas del malestar docente; desde esta perspectiva, las relaciones con los estudiantes y sus padres, así como las relaciones entre compañeros son las que más tensión producen entre los maestros. El conflicto entre pares y con la administración es común entre los docentes de las escuelas y la forma en que este evolucione determina también condiciones negativas o positivas en el clima escolar. Así mismo una preocupación latente se evidencia en el progresivo aumento de la violencia en las aulas, que es una situación para la cual los profesores no están preparados, es intimidante y en la mayoría de los casos no encuentran apoyo en los padres, que a veces también actúan con violencia, ni en la administración educativa para su resolución.

La respuesta de los docentes en estos casos como lo confirma Esteve, es el ausentismo y la inhibición como un mecanismo de defensa frente a la exposición a situaciones de amenaza; el docente se aparta, entabla relaciones distantes con sus alumnos y rutinizan su tarea con afectación directa en la calidad de su trabajo

y en su vida personal; si bien el docente se aparta de la situación y se protege, también se genera un vacío de autoridad que no es favorable para la institución. Otras opciones implican los traslados o en casos extremos el abandono de la profesión.

La influencia de todos estos aspectos afecta la motivación del personal docente, hay bajo ánimo para la realización de las tareas, desconcierto ante la práctica profesional, irritabilidad, la percepción de que lo que se hace no tiene sentido ni utilidad; sensación de subvaloración social de la profesión, los docentes se sienten agobiados y aunque no todos respondemos de la misma manera a situaciones estresantes, algunos autores mencionan que ello compromete peligrosamente la salud mental de los maestros; también es verdad que no hemos podido adaptarnos a los vertiginosos cambios en el conocimiento y la información, que las exigencias de capacitación, actualización, los trabajos escolares y las muchas otras funciones que se le han ido acomodando a los docentes son cada vez más difíciles por cuanto no permiten el descanso y la recuperación. La educación como apostolado quedó atrás...

Guzmán (2001) dice que entre las razones más frecuentes que esgrimen los profesores cuando expresan su deseo de abandonar la profesión están: los problemas de indisciplina, la motivación de los estudiantes, las actitudes de los alumnos, las condiciones de trabajo, los salarios, la escasa efectividad del trabajo, la frustración y la falta de interés de la administración. Otros autores como Young (2004) mencionan además el agravamiento de las condiciones sociales, sensación de incompetencia, entre otras.

Para finalizar se requiere reconocer que violencia y educación son elementos que están presentes en la cotidianidad escolar que no pueden verse desligados de otras contingencias sociales, son responsabilidad de los actores educativos y están afectando la vida y el bienestar de la comunidad. Hacer lectura crítica a las problemáticas de la escuela, es un imperativo, entendiendo que tanto estudiantes como profesores somos protagonistas del suceso educativo y necesitamos formarnos para el afrontamiento de una sociedad convulsionada en la que estamos llamados a hacer una transformación a través del respeto de los unos por los otros, al reconocimiento de nuestras potencialidades y derechos, al establecimiento del diálogo como fórmula efectiva para la convivencia y a la aceptación de la negociación como posibilidad democrática.

Bibliografía

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 38. Mayo-agosto de 2005. OEI.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1970). L'école capitaliste en France. París, Maspero. En: *Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. Revista de educación* (2006), 339, 293-315.
- Blaya, C. (2001): Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. En Debarbieux, E. & Blaya, C. (dir.). *Violence à l'école et politiques publiques*. (pp. 159-177). París: ESF Éditeurs.
- Blaya, C. (2002): Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. En *Organización y Gestión educativa*, 4, 12-20.
- Bliss, J. R. (1993): Building Open Climates in Urban Schools. En Forsyth, P. B. & Tallerico, M. (Eds.): *City Schools, leading the way*. Newbury Park: Corwin Press.
- Bourdieu, P; Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Minuit.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia escolar: propuesta para la intervención eficaz*. Observatorio de la convivencia escolar. Jornadas sobre conflictos y convivencia en los Centros Escolares. Murcia 26-28 de abril de 2007.
- Debarbieux, E. (1996). *Violencia escolar: un problema mundial*. Documento del Observatorio Internacional de violencia escolar. En línea: obsviolence@aol.com
- Debarbieux, E. (1996): *La violence en milieu scolaire*. 1: Etat des lieux. París, ESF.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire-2: le désordre des choses*. París: ESF.
- Del Rey, R. (2002). *Convivencia escolar un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*. Trabajo de Investigación. Universidad de Sevilla. No publicado.
- Díaz-Aguado, María José. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. En: *Revista Electrónica Psicothema* (2005), 17 (4), 549-558. España: Universidad de Oviedo En línea: www.psicothema.com
- Esteve Zarazaga, J. (1994). *El malestar docente* (p. 12). (3a. ed.). Barcelona: Paidós.
- Guzmán, S. (2009): *Malestar docente: Análisis de la situación laboral de los docentes de educación básica*. Ponencia Congreso Internacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 38. Mayo-agosto, 2005. España.
- Maturana, H. (1990). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R. y Col. (2002). *Contextos, definiciones y conocimiento de la violencia escolar*. En línea: www.vista-europe.org/downloads/Spanish/A1f.pdf

Pueyo, A. & Redondo, S. (2007). Predicción de la violencia: Entre la Peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia. En: *Papeles del Psicólogo*, 28 (3). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. En: *Revista Digital de Investigación y Educación*, Vol. 3 (7). Marzo de 2004. Fuente: www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/.../clima.PDF

Salinas, M; Posada, D & Isaza, L. (2002). A propósito del conflicto escolar. Universidad de Antioquía, Colombia. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4). 2002. En línea: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo

La formación tecnológica en Colombia: una aproximación a la problemática en la segunda mitad del siglo XX

Mirna Jirón P.⁸

Resumen

En este trabajo se presenta una aproximación a la problemática de la Formación Tecnológica en Colombia, en la segunda mitad del Siglo XX. Esta modalidad de formación emerge en el país, en la década del setenta, articulada a las acciones que se venían implementando en el país con miras a consolidar el desarrollo económico, vía industrialización; estrategia que demandaría del incremento de las capacidades necesarias para garantizar la aplicación de las tecnologías, en los procesos de modernización y expansión industrial.

A esos argumentos se sumarían otros que indicarían la importancia de la formación tecnológica, como una alternativa para solucionar algunos problemas que para la época enfrentaba la Educación Superior, relacionados con: las pocas oportunidades de ingreso, sobre todo para los estratos bajos de la población y la concentración geográfica de la formación superior en las principales ciudades del país y en las carreras tradicionales, que no respondían a las demandas cualitativas y cuantitativas de los sectores productivos nacionales.

Desde los comienzos, alrededor de la Formación Tecnológica, se iría tejiendo un entramado de discrepancias relacionadas con sus: orígenes, conceptualización,

8. Ingeniero Mecánico (1992). Magistra en Educación (2002). Estudios de Doctorado Interinstitucional en Educación (2009), Énfasis: Historia, Pedagogía y Educación Comparada. Proyectos de investigación: Diseño de Modelos Curriculares y Pedagógicos, para la formación de técnicos, tecnólogos e ingenieros por ciclos propedéuticos y Estudio del Origen y la Evolución Académica de la Facultad Tecnológica. Publicaciones: La institución de la modalidad de educación tecnológica en Colombia: una mirada. En *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión* (2008: 9-22). El Conocimiento Profesional de los Profesores de Ingeniería: una aproximación al problema. En: *Revista Facultad de Ciencias y Tecnología*, Universidad Pedagógica Nacional, Técné, Episteme y Didaxis (Número Extra, 2009: 140-146). *De Sierra Morena Alta a Candelaria La Nueva: 8 años de la Facultad Tecnológica* (Compiladora), Universidad Distrital (ISBN 958-8175-66-6). *Comunidad y universidad pública en Ciudad Kennedy. Educación y cultura para el desarrollo*, Universidad Distrital (ISBN 958-8247-58-6).

áreas en las cuales esta formación puede ser ofrecida, enfoques curriculares, articulación con otras modalidades de la Educación Superior, entre otras; en ese contexto los marcos normativos cumplirían el rol de vectores de fuerza, en la consolidación y en el sostenimiento de dichas divergencias.

En este trabajo, entonces, se introducirán algunos referentes que permitan delinear el escenario de las concepciones que sobre la Formación Tecnológica, que se configurarían en Colombia, en la década 70-90.

Palabras Claves

Formación Tecnológica, Segunda Mitad Siglo XX, Colombia.

Introducción

La reorganización geopolítica que se abre paso a partir de los años cincuenta, con la finalización de la Segunda Guerra Mundial, determina la conformación de dos categorías de países. Por una parte, aquellos que producen ciencia y tecnología (países Desarrollados) y, por otra, los que la consumen (Subdesarrollados). Se puede decir, que se logró cierto consenso en relación con: 1) el papel preponderante de la ciencia y la tecnología para explicar el fenómeno Desarrollo-Subdesarrollo y 2) los nexos entre el Desarrollo y la formación del recurso humano. Es por esas razones que a partir de la segunda mitad del siglo XX crece gradualmente la importancia social, económica, política y educativa que se otorga al conocimiento científico-tecnológico, en función de la promoción del Desarrollo.

La región de América Latina y del Caribe, circunscrita en la estrategia del Desarrollo, se enfrenta a la necesidad de acelerar los procesos de industrialización mediante la transferencia de tecnología, con la anuencia de la política científica-tecnológica norteamericana de cara a los países del mundo subdesarrollado, que impulsan los Estados Unidos, en el marco del programa de Paz y Libertad (1949).

Tenemos que lanzarnos a un audaz programa nuevo para poner a disposición del mejoramiento y desarrollo de las regiones atrasadas los beneficios de nuestros adelantos científicos y de nuestro progreso industrial. Más de la mitad de las personas del mundo viven en condiciones que se acercan a la miseria; sus alimentos son insuficientes, son víctimas de enfermedades, su vida económica es primitiva y está estancada, su pobreza es un *handicap* y una amenaza tanto para ellos como para regiones más prósperas. Por primera vez en la Historia, la Humanidad posee el conocimiento y la capacidad para aliviar los sufrimientos de estos pueblos. Los Estados Unidos son preeminentes entre las naciones en el desenvolvimiento de la técnica industrial y científica. Los recursos materiales que podemos poner a disposición para la asistencia de otros pueblos son limitados, pero nuestros recursos, imponderables en materia de conocimiento técnico, crecen constantemente y son exhaustivos. (Verplaetse, J., 1950: 115-116)

La preparación del terreno para la industrialización, además de la transferencia de los altos índices de progreso científico-tecnológico alcanzados por países desarrollados demandaría el incremento de aquellas capacidades, de sectores cada vez más amplios de la población, que garantizarán la aplicación de la tecnología importada en los procesos de modernización y expansión industrial del país.

Articulados a esta coyuntura algunos estudios en Colombia, realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para el Fomento

de la Educación Superior (ICFES), recomendarían la promoción de programas de formación tecnológica “con énfasis en el adiestramiento práctico” (1974b: 3).

Primeros indicios de la formación tecnológica

Los estudios, desde el inicio, serían taxativos al decir que la formación tecnológica debería ofrecerse en ramas de las ingenierías (civil, mecánica, eléctrica, electrónica, química, metalúrgica, etc.) y en enunciar las diferencias entre la formación de obreros, tecnólogos e ingenieros.

Así, se enunció que los tecnólogos:

[...] traducen las ideas creativas en nuevos productos, sistemas y procedimientos. El papel de ellos tienen líneas definidas y conectadas entre sí: tienen algunos conocimientos del trabajo que tiene que hacer el trabajador manual: están familiarizados con el lenguaje, la maquinaria y las herramientas del obrero y entienden los principios básicos con los cuales trabaja el ingeniero”. (1974b: 2)

Por ello, articulado a la propuesta de conceptualización, los estudios propusieron que la formación tecnológica se concentrara “principalmente en la aplicación de los métodos científicos establecidos y no en la búsqueda de nuevos métodos y descubrimientos” (1974b:12) y que el plan curricular incluyera “lo más pronto que fuera posible, materias técnicas especializadas, habida cuenta del corto tiempo disponible para cubrir la totalidad del programa. Su duración sería de dos o tres años” (1974b: 15).

El MEN y el ICFES, con miras a reglamentar la formación tecnológica, argumentaron que además de la contribución al desarrollo del país, esta formación también podría llegar a consolidarse como una alternativa de solución a algunos de los problemas⁹ que enfrentaba la educación superior, relacionados con: 1) Las

9. Según lo muestran los datos estadísticos en 1971 el país contaba con 50 instituciones (universidades) de las cuales 18 estaban ubicadas en la ciudad de Bogotá, 6 en Antioquia, 6 el Valle, 4 en Atlántico y 1 en Santander. Para 1977 la cifra ascendía a 114 instituciones de las cuales 89 eran universidades y 25 Institutos Tecnológicos. La distribución geográfica de las instituciones se conserva, así, 38 de ellas se ubican en Bogotá, 16 en Antioquia, 12 en el Valle, 7 en Atlántico y 8 en Santander. De los 155 programas de pregrado ofrecidos, en 1971, el 70% correspondían a programas tradicionales (larga duración) y el 30% restante (37) a programas de corta duración, fundamentalmente a carreras de “formación intermedia profesional” o “carreras universitarias intermedias”. De las 72.389 solicitudes de ingreso a primer semestre, 67.853 fueron a programas de larga duración y 4.536 a programas de corta duración. Las matrículas a primer semestre para ese año ascendieron a 36.035. Para 1974 de las 73.001 solicitudes reportadas, en primer semestre se matricularon 59.220. De ellas 25.373 correspondieron al área de Ingenierías y afines, los matriculados ascendieron a 10.246 estudiantes. (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Subdirección de Desarrollo de la Educación Superior, 1979).

pocas oportunidades de ingreso sobre todo para los estratos bajos de la población, 2) la concentración geográfica de la educación superior en las principales ciudades del país y 3) la concentración de la oferta de formación en carreras tradicionales, que no respondían a las necesidades cualitativas y cuantitativas del sector productivo nacional.

El primer marco normativo

Estas evidencias, llevarían al Gobierno Nacional a expedir el primer marco normativo. Este reconocería que:

[...] los establecimientos de educación superior son institutos de educación tecnológica cuando sus programas tienen por objeto desarrollar destrezas y habilidades relacionadas con una tecnología específica, e impartir los conocimientos generales y científicos en que ésta se fundamenta. (Diario Oficial, 1974: artículo 1)

Asimismo, definió que el plan curricular tendría “el doble enfoque de ser estudios terminales, en el sentido de preparar el estudiante en forma completa para el ejercicio de una profesión técnica, y ser la primera fase de los currículos de carreras profesionales universitarias de carácter técnico” (Diario Oficial, 1977: artículo 8).

Las asignaturas, que integrarían el plan curricular, se organizarían en correspondencia con las siguientes áreas y porcentajes: Ciencias Básicas (Matemáticas, Física, Química, Biología, 30%), Tecnología Específica (50%), Tecnologías Complementarias (10%), Técnicas de Comunicación (5%) y Cultura General (5%).

Se entendería de la norma (Decreto 1348 de 1974 y 2667 de 1976) que se intentaba realzar la importancia de la Formación Tecnológica, al establecer un tipo de institución que ofreciera esta formación y al brindar a las universidades la posibilidad de incursionaran en este tipo de oferta. Asimismo, la norma, pretendió diferenciar la formación tecnológica de la que era ofrecida en otras áreas del conocimiento, en las denominadas carreras de corta duración¹⁶. Sin embargo, no especificó para estas últimas ni objetivos, ni contenidos curriculares, ni una titulación específica. Por consiguiente, en la práctica, las carreras de corta duración fueron igualadas a las de formación tecnológica, teniendo en cuenta que ambas compartirían una característica común, la menor duración de los estudios.

16. Especialmente con la expedición de la Ley 48 de 1945.

A esta manera de interpretar la norma también contribuyó el ICFES, ya que al implementar el programa de actualización y unificación de los planes curriculares de la formación tecnológica (1977-1979), que deberían acoger todas las instituciones del país que brindaran esta formación, estableció tanto criterios de funcionamiento para los programas de formación tecnológica relacionados con las tecnologías específicas¹⁰ y la ingeniería¹¹, pero también para otros programas cuya relación con las tecnologías específicas e ingenierías no era tan evidente¹². Por esa vía, las inconsistencias fueron trasladadas también a las instituciones, ya que justamente a finales de la década del 70, el ICFES reconoce como instituciones de formación tecnológica, algunas para la cuales la identidad tecnológica es cuestionable¹³.

Así, al relacionar la Formación Tecnológica con diversas profesiones y áreas del conocimiento, y no solamente con las tecnologías específicas y las ingenierías como fue concebida en sus orígenes, se sientan las bases de la confusión histórica (conceptual, curricular, normativa, etc.) que en adelante acompañaría la oferta de programas de Formación Tecnológica, en el país. Fenómeno, que se reforzaría con la posterior reorganización del sistema de educación post-secundaria, mediante el Decreto 080 de 1980.

La formación tecnológica en el Decreto 080 de 1980

En el marco del Decreto 080 de 1980 la formación tecnológica, fue instituida como una modalidad de la Educación Superior que se ocuparía del ejercicio de actividades tecnológicas, con énfasis en la práctica y con fundamento en principios científicos. La actividad investigativa, orientada a la creación y adaptación de tecnologías, se consideró propia de esta modalidad. El plan curricular, debe-

10. **Tecnologías:** De/En alimentos; En Construcción/Topografía; Distribución de Energía Eléctrica; Mantenimiento Industrial/Mecánica Automotriz/Mecánica Industrial; En Minas/Minería; Electroquímica/Plásticos; Electrónica Industrial/Instrumentación y Controles Industriales; Análisis y Diseño e Sistemas/Sistematización de Datos; De Manufactura/En Control de Calidad; Higiene y Seguridad Industrial/Logística de Producción y Distribución; Ambiental/En Recursos Hídricos. (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería, s.f. p.11-22).

11. **Ingenierías Tradicionales:** Agrícola, Civil, Eléctrica, Mecánica, Minas, Química. **Nuevas ofertas de ingenierías:** Electrónica, Sistemas, Industrial: Producción/Administración y Gestión, Ambiental. **Ingenierías Híbridas:** Agroforestal, Biorecursos, Electromecánica, Industrial de Alimentos, Mecatrónica, Producción Agroindustrial. Ingenierías de principios del tercer milenio: Biomédica, Energética, Física, Materiales, Producción Biotecnológica. **Ingenierías sin clasificar:** Cine y Televisión, Hospitalaria. (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería, s.f. p.11-22).

12. Electrónica, Electromecánica, Pre-escolar, Horticultura y Floricultura, Enfermería General, Agrícola y Pecuaria.

13. Instituto Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Instituto Tecnológico Pascual Bravo, Instituto Electrónico y de Comunicaciones, Instituto Tecnológico Santandereano, Instituto Tecnológico Universitario del Cesar, Instituto Tecnológico Universitario de Cundinamarca, Instituto Técnico Industrial Antonio J. Camacho, Colegio de Cultura Femenina, Escuela de Citotecnología, Colegio Mayor de Cultura Popular, Instituto Superior de Educación Rural.

ría expresarse en Unidades de Labor Académica¹⁴, distribuidas en porcentajes por áreas de conocimiento, a saber: Fundamentación Científica (entre un 30% y 40%), Tecnológica Específica¹⁵ (entre un 50% y 60%) y de Formación Humanística (por lo menos un 15%).

El decreto no retomaría el concepto de carreras cortas, ni tampoco se abocó la tarea de solventar las inconsistencias, ya que no introdujo una alternativa que posibilitara la coexistencia de la Formación Tecnológica y de carreras de corta duración, en diversas profesiones y áreas del conocimiento. En cambio creó mayores distorsiones pues a la par de la Formación Tecnológica, adquirió estatuto de Educación Superior la Formación Técnica¹⁶. Las diferencias entre las modalidades, se redujeron a formalidades de ley (objetivos, Unidades de Labor Académica, porcentaje por áreas de conocimiento, etc.), pues no fueron proporcionadas las bases para definir, en función de cada modalidad, los objetivos curriculares, los contenidos de aprendizaje, la articulación entre los campos de formación, los aspectos relacionados con la investigación y los alcances de algunos objetivos; por ejemplo, los que se esperados en términos de la creación y adaptación de tecnologías.

En consecuencia, los tecnólogos (as) recibirían el título en muchas profesiones y disciplina académica, a saber: “Médico y cirujano, abogado, ingeniero, arquitecto, filósofo, contador, administrador, biólogo. Los programas en ciencias de la educación (también conducirían) al título de tecnólogo en la respectiva rama profesional” (Diario Oficial, 1980b: Art. 31).

Además, el Decreto 080 de 1980, ayudaría a profundizar aún más la problemática específica de la formación tecnológica, en áreas de las tecnologías específicas y las ingenierías, al establecer que los programas de formación tecnológica tendría un carácter terminal que brindaría a los tecnólogos únicamente la posibilidad de continuar estudios en Especializaciones Tecnológicas (Diario Oficial, 1980: Art. 28). Desconociendo, que tanto los programas de formación tecnológica en áreas de las tecnologías específicas como las ingenierías, comparten un mismo campo de conocimientos, el de la tecnología.

14. La unidad de Labor Académica (ULA) es a medida del trabajo académico evaluable, realizado por el estudiante a través de las experiencias de aprendizaje previstas en un programa de formación de Educación Superior (Diario Oficial, 1980: Art. 1).

15. De las Unidades de Labor Académica asignadas al campo tecnológico específico, al menos un 50% deberá corresponder a actividad práctica supervisada.

16. Para la Formación Técnica Profesional: Campo de Fundamentación Científica, entre 20-30%; Campo Técnico, entre 60%-70%; Campo de Formación Humanística, por lo menos 10%. Para la Formación Tecnológica: En el campo de Fundamentación científica, entre un 30% y 40%. En el campo tecnológico específico, entre un 50% y 60%, y en el campo de formación humanística por lo menos un 15%.

Por otra parte, la viabilidad que el tecnólogo se postulara “a un programa de ingeniería, tomando para ello las materias que no fueron incluidas en su curriculum, ampliando y profundizando además sus conocimientos en ciencias, mediante cursos de “enlace” o nivelación” (Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, División de Educación Tecnológica y Ocupacional 1974b:14), de facto se rechazó. Separando aún más la formación tecnológica, en áreas de las tecnologías específicas, de la formación en ingenierías.

Años después, este último aspecto sería revaluado, con la reglamentación de los ciclos de formación (Decreto 031 de 1987). Los ciclos facilitarían, a los egresados de la formación tecnológica, la posibilidad de continuar estudios tanto en las especializaciones tecnológicas como el ingreso a un segundo periodo de formación universitaria “en las disciplinas académicas o profesiones liberales (Diario Oficial, 1987: Art. 6 y 7) mediante la acumulación de Unidades de Labor Académica (Diario Oficial, 1987: Art. 3 y 9).

El decreto además de la articulación de la formación tecnológica con la universitaria, también aprobaría la acumulación de derechos académicos (ULA) de la modalidad Técnica Profesional, para el ingreso a la modalidad tecnológica o a la universitaria (Diario Oficial, 1987: artículo 4). Igualmente, brindaría a los estudiantes la posibilidad de transferencia entre programa e instituciones (Diario Oficial, 1987: Art. 8).

Igualmente, el decreto enunciaría, que las instituciones Técnicas Profesionales y Tecnológicas tendrían la posibilidad de establecer convenios con las instituciones universitarias para ofrecer Formación Tecnológica y formación universitaria (Diario Oficial, 1987: Art. 5, 14 y 15), a los egresados de una u otra modalidad.

Establecer convenios¹⁷, constituiría la vía más rápida para ofrecer tanto a estudiantes como a egresados, la posibilidad de transferirse o de “profesionalizarse; como comúnmente se conocería el proceso de continuar a la formación universitaria. Lo anterior, coadyuvó a consolidar el imaginario general que la formación tecnológica¹⁸, eran una formación de cuestionable calidad académica y que la profesionalización era la alternativa para mejorar el status social del tecnólogo.

Para muchas instituciones brindar al tecnólogo la posibilidad de “profesionalizarse”, se consolidaría en sinónimo de un “lucrativo negocio académico”; muy fructífero, si se tiene en cuenta que la formación tecnológica y la profesionali-

17. Modalidad muy difundida entre instituciones privadas.

18. Y la Formación Técnica Profesional.

zación sería ofrecida en todas las profesiones y áreas del conocimiento. En el país, esta coyuntura conllevaría a la proliferación de programas, especialmente en aquellas áreas que no demandarían de una infraestructuras especializadas, ni una dotación de laboratorios y talleres de alta tecnología.

En consecuencia, la oferta de formación tecnológica en el país se caracterizaría por estar dirigida a diversas profesiones y disciplinas y por desarrollarse en varios tipos de instituciones¹⁹. En áreas de las tecnologías específicas y las ingenierías, presentaría la tendencia a dar prelación al desarrollo de destrezas y habilidades, propias de un saber técnico, deslegitimando el carácter tecnológico de la formación²⁰.

El cambio de escenario

Esta coyuntura ocurriría, en la confluencia de diferentes sucesos. El primero de ellos, la crisis general del modelo de Desarrollo vía industrialización y el incremento de la deuda externa de los países de la región, que resultaría de los sucesivos préstamos otorgados por los organismos internacionales para financiar el Desarrollo, que entre otras consecuencias²¹ acarrearía, cuestionamientos a la contribución de la Educación Superior a la consecución del Desarrollo. En adelante, los organismos internacionales condicionarían los préstamos al país y a la región, al cumplimiento del Programa de Ajuste Estructural (PAE)²² y, con ello, a la reducción del gasto público y a la disminución de las dimensiones de las instituciones del Estado y a su privatización, ente otras.

El segundo, el posicionamiento de la economía global y del concepto de Sociedades del Conocimiento, que se develarían como nuevas desventajas para los países de la región, ya que: 1) los desarrollos en materia de ciencia y tecnología habían sido históricamente incorporados en calidad de agregado de las tecnologías importadas, por ello 2) la participación del sector industrial y empresarial de la región, en el financiamiento de la investigación científica y tecnológica era precaria; 3) los modelos de universidad y de formación de profesionales eran el resultado de una trasposición de modelos foráneos, más que de una respues-

19. En diversos tipos de Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas (Ley 30, artículo 16), en Instituciones Tecnológicas (Ley 115 de 1994, artículo 213) y en Universidades.

20. Buena parte de ellos de carácter privado, que se incorporaron a la Educación Superior con el Decreto 080 de 1980 y, posteriormente, se redefinieron a instituciones tecnológicas y universitarias en el marco de la Ley 30 de 1992.

21. Y que contrario a lo esperado estimularía la profundización de la pobreza, las desigualdades, la exclusión social y propiciaría la continuidad del subdesarrollo económico y la dependencia científica y tecnológica.

22. Bautizado Consenso de Washington.

ta a las problemáticas de las culturas locales, nacionales y regionales; 4) los pocos conocimientos científicos y tecnológicos que se generaban en la región, se originan en una pocas Instituciones de Educación Superior, en particular en la Universidad y, por lo general, como respuesta a las actividades propias de los académicos o de los programas de postgrados, más que al impacto de los conocimientos en el desarrollo de los sectores productivos y empresariales²³.

La producción de conocimientos empezaría a presentarse entonces:

[...] de forma cada vez más desigual e inequitativa y (en la medida) que esto se relacionaría con la creación de la nueva expresión de la riqueza, también la distribución de los conocimientos, de la ciencia y la tecnología se encuentra dada de forma absolutamente desigual, en detrimento de los países atrasados. Las brechas entre los países, derivados de la posesión, uso y beneficios de los conocimientos, se perfilan como los nuevos indicadores de valoración de la pobreza y de las brechas en el crecimiento económico, el desarrollo y la sustentabilidad mundial. (Didriksson, A., 2000)

Por último, la irrupción de los discursos de resistencia, que apostarían por abandonar de propuestas de establecimiento de modelos de Desarrollo desde una perspectiva endógena, entendida como un:

[...] proceso encaminado a superar las estructuras que actualmente condicionan nuestra dependencia y subdesarrollo. Se trata, pues, de un proceso de cambio, orientado, simultáneamente a promover un mejoramiento de la calidad de vida de todos los sectores sociales y a edificar una sociedad más justa y más humana". (Tünnermann, C., 2007: 189)

Que se asiente en unos valores y una cultura propia. La construcción del Desarrollo Endógeno, en el contexto de la Globalización Económica, debería asumir como punto de partida, la "globalización regionalizada", o una "regionalización de la globalización" (Tünnermann, C., 2007: 56) y presupondría, que para superar el subdesarrollo y la dependencia, la ciencia y la tecnología deberían producirse en la región, articuladas a las necesidades de los grandes sectores industriales y empresariales, de la mediana y pequeña industria y la producción campesina local y regional.

Se presume, que ese contexto contribuiría a que el Gobierno asumiera la tarea de fortalecer las políticas en materia de investigación científica y tecnológica, con miras al desarrollo, producción y selección de tecnologías aplicables al mercado

23. En este sentido, es necesario reconocer, que hay esfuerzos e iniciativas significativas en relación con lograr una articulación entre el quehacer investigativo de las Instituciones de Educación Superior y el sector industrial y empresarial, sin embargo, los procesos son todavía naciescentes, por lo cual no se puede hablar de un impacto generalizado.

nacional²⁴. Y que las asignaciones presupuestales a las instituciones públicas de Educación Superior, según lo establecería la Ley 30 de 1992, que reemplazó el Decreto 080 de 1980, estarían, en líneas con las exigencias establecidas por los organismos internacionales, sujetos a la evaluación de la calidad de los programas y las instituciones. Así, tal y como lo sugiere Misas, G., “al tenor de la política que ha sostenido el Banco Mundial desde hace más de dos décadas de desestimular el gasto público en este nivel educativo con el argumento de que sus rendimientos sociales son inferiores a los rendimientos obtenidos en la educación primaria” (2004: 201).

Por ello, la Ley 30 de 1992, otorgaría al Estado, la inspección y vigilancia de la calidad del servicio educativo (Art. 3) mediante la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas y las instituciones (Art. 31 y 32) y, a la par, concedería autonomía a las instituciones de Educación Superior para “crear, organizar y desarrollar sus programas académicos (Art. 28)” en los campos de acción de la técnica, la tecnología, la ciencia, etc., que reemplazan a las modalidades de la Educación Superior contenidas en el Decreto 080 de 1980.

Todo parece indicar que el MEN, no estaba preparado para emprender las acciones de inspección y vigilancia, en consecuencia, estas demoraron en implementarse. Para cuando debutaron los decretos (registro calificado) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) establecería las condiciones de alta calidad para programas e instituciones, al amparo de la autonomía universitaria, en el país se habían incrementado²⁵, sin mayores controles²⁶, tanto los programas (técnicos, tecnológicos, profesionales)²⁷ como las instituciones de Educación Superior²⁸.

Además, la preocupación por cómo el país enfrentaría el reto de producir conocimientos, especialmente científicos y tecnológicos, propiciaría que el Gobierno,

24. Ley de Ciencia y Tecnología (29 de 1990), Compes 2739 y 3080.

25. Conservando la distribución y concentración geográfica en las principales ciudades del país y en aquellas áreas del conocimiento, que venían caracterizado la Educación Superior desde las décadas anteriores.

26. Y de la flexibilidad del Decreto 2790 de 1994, que establecía que mientras estos aspectos se reglamentaban los representantes legales de las instituciones de educación superior [deberían] notificar o informar, según el caso, al Ministro de Educación Nacional, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, sobre la creación, organización, desarrollo y extensión de los programas de pregrado con una antelación de seis (6) meses a la fecha prevista para la inscripción de aspirantes a ingresar al programa respectivo. Las visitas solo se programarían en caso de considerarlo necesario. Terminado el proceso el ICFES otorgaba un registro del programa en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

27. Especialmente en aquellas áreas que no demandarían infraestructuras especializadas ni dotación de laboratorios y talleres de alta tecnología, como economía, administración, contaduría, etc.

28. Otras se redefinieron, como ya se mencionó.

con participación del MEN e ICFES, impulsara una serie de estudios²⁹ de los cuales esperaba estrategias para afrontar la situación. Algunas de las recomendaciones, entonces, harían especial énfasis en:

1) La necesidad de asumir un concepto de Tecnologías, que no se limitara a la utilización de los objetos tecnológicos y, que avanzara:

[...] en la comprensión de la tecnología y de la capacidad de explicar los principios [científicos] que la fundamentan, entonces la formación en las ciencias sería una necesidad ineludible como elemento básico para la formación del conocimiento tecnológico, y es esto lo que permite la reproducción, la necesaria adecuación, e incluso la producción de nuevos objetos y procedimientos de los grandes sistemas tecnológicos. (Misión para la Modernización de la Educación Pública, Quinta Recomendación, 1995)

Y en 2) Fortalecer el estudio tecnológico y la formación por ciclos, ya que la emergencia de las nuevas áreas del conocimiento y su incorporación a los sistemas de producción industrial y empresarial, al igual que las cada vez más crecientes demandas por educación superior, requerirían de respuestas rápidas de las instituciones y los programas.

En razón a ello, sugerirían la conformación de un Sistema de Educación Tecnológica, como Sub-Sistema de la Educación Superior, en el cual la formación soportada en una sólida fundamentación tanto en los conocimientos científicos como en la tecnología específica, permitiría desarrollar capacidades de investigación, desarrollo e innovación tecnológica, en áreas prioritarias para el progreso económico y productivo del país y, por ende, la participación en los mercados económicos regionales e internacionales.

Concebida de esa manera, y siguiendo la experiencia internacional, la formación tecnológica, podría llegar a constituirse en un primer ciclo en las ingenierías y en otras áreas importantes relacionadas con las ciencias³⁰. Ello implicaría transformaciones radicales tanto en la concepción como en los enfoques curriculares, pero especialmente en la norma³¹ y en los criterios de calidad de los programas y las instituciones, que se establecieran.

29. Misión de ciencia, Educación y Desarrollo (1995), Misión de la Modernización de la Universidad Pública (1995), Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior (1996), Comisión para el Fortalecimiento de la Educación Técnica y Tecnológica (1997).

30. Específicamente con las físicas y naturales.

31. Para los programas y las instituciones que no cumplieran o no pudieran cumplir con estas condiciones se proponía la estructuración de un Sistema de Educación Técnica, formado por la educación técnica secundaria y la post-secundaria. Así, las demás Instituciones y programas

La Formación Tecnológica en el marco de la Formación por Ciclos

Al reglamentarse la formación técnica y tecnológica y formalizarse el estudio por ciclos en el país, con la Ley 749³² de 2002, la mayoría de las sugerencias no serían atendidas. Así, la ley postularía que en las instituciones técnicas y tecnológicas las actividades formativas se organizarían en ciclos³³ “propedéuticos”, es decir, que cada ciclo prepararía para el siguiente y, que este último, complementaría al anterior.

En el texto de la norma, el primer ciclo impartiría los conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral. El segundo, el correspondiente a la formación tecnológica, brindaría una formación básica común de los conocimientos científicos, necesarios para generar la capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y procesos para la solución de problemas de los sectores productivos y de servicios del país. El tercero, sería taxativo

...tecnológicos, en los que ha predominado la tradición de formación práctica, instrumental, y que no cuentan con los necesarios recursos docentes y de infraestructura para su reconversión al nivel Universitario; conformarían el nivel Postsecundario del Sistema de Educación Técnica Propuesta” (Gómez, V.M., Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Asociación Colombiana de Universidades, 1997: 53-54). Así, a la luz de estas propuestas en el nivel superior se contemplaba la existencia de dos modalidades, la Formación Tecnológica y la Profesional, ya que la modalidad de Formación Técnica profesional había sido definida como formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental “que no requiere bases científicas ni teóricas de alto nivel; debería articularse con las modalidades de Educación Técnica en la secundaria, como el Bachillerato Técnico y los INEM, y con los programas de Formación Técnica del SENA” (p. 54).

32. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades técnica profesional, tecnológica y se dictan otras disposiciones.
33. El primer ciclo, estará orientado a generar competencias y desarrollo intelectual como el de aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral en una actividad, en áreas específicas de los sectores productivo y de servicios, que conducirá al título de Técnico Profesional en...La formación técnica profesional comprende tareas relacionadas con actividades técnicas que pueden realizarse autónomamente, habilitando para comportar responsabilidades de programación y coordinación. El segundo ciclo, ofrecerá una formación básica común, que se fundamenta y apropie de los conocimientos científicos y la comprensión teórica para la formación de un pensamiento innovador e inteligente, con capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y procesos que han de favorecer la acción del hombre en la solución de problemas que demandan los sectores productivos y de servicios del país. La formación tecnológica comprende el desarrollo de responsabilidades de concepción, dirección y gestión de conformidad con la especificidad del programa, y conducirá al título de Tecnólogo en el área respectiva. El tercer ciclo, complementará el segundo ciclo, en la respectiva área del conocimiento, de forma coherente, con la fundamentación teórica y la propuesta metodológica de la profesión, y debe hacer explícitos los principios y propósitos que la orientan desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las características y competencias que se espera posea el futuro profesional. Este ciclo permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos y conducirá al título de profesional en...

al declarar que complementaría al segundo ciclo, en la fundamentación teórica propia de la profesión.

Vistos desde la perspectiva de la norma, los objetivos del primer ciclo se diferenciarían significativamente de los del segundo y tercer ciclos. De facto la ley así lo reconoce, pues menciona que el segundo ciclo prepara para el tercero. Sin embargo, no define cuál es la característica “propedéutica” del primer ciclo con respecto al segundo. Solo estimaría para este, el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para el desempeño laboral; propio de un conocimiento técnico que no requiere de procesos profundos de comprensión de los fundamentos científicos de las tecnologías.

Estas presuntas inconsistencias, dan cabida a especular en el sentido que la definición del primer ciclo, contenida en la norma, podría constituirse en la alternativa para que algunas instituciones que ofrecen formación tecnológica, desde una visión instrumental de la Tecnología, sigan siendo consideradas como de educación superior. Y, por esa vía garantizar la articulación de la Educación Media y la denominada hoy Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano con la Educación Superior³⁴.

A lo anterior hay que sumar que la actual supervisión normativa, no brindaría a las universidades suficientes claridades para ofrecer formación por ciclos, ya que la Ley 30 de 1992 no legisla lo correspondiente y la Ley 749 de 2002, no enuncia la posibilidad para las universidades³⁵. La vigencia simultánea de los dos marcos normativos, además no ofrece claridades con respecto a las razones que sustentaría la necesaria coexistencia de programas de formación tecnológica terminales (Ley 30 de 1992) y programas de formación tecnológica de índole propedéutica (Ley 749 de 2002) y, sus consecuentes diferencias en relación con las condiciones mínimas de calidad (registro calificado). Lo anterior enviaría el mensaje, de por sí cuestionable, que en el país podrían ofrecerse, en una misma área de conocimiento e inclusive en una misma institución, programas con enfoques curriculares y criterios de calidad diferenciados³⁶.

34. Denominada en el país Educación No-Formal, hasta la vigencia de la Ley 1064 de 2006. Según lo establece la mencionada Ley, los programas conducentes a certificado de Aptitud Ocupacional impartidos por las instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano debidamente certificadas, podrán ser objeto de reconocimiento para la formación de ciclos propedéuticos por las Instituciones de Educación Superior y tendrán igual tratamiento que los programas técnicos y tecnológicos (Art. 7).

35. Como ya fue mencionado legislaría lo correspondiente a las instituciones técnicas y tecnológicas.

36. Para los programas terminales debería dar cumplimiento a los criterios de calidad establecidos en el Decreto 2566 de 2003 y aquellos organizados por ciclos de formación, en las áreas de las ingenierías, las tecnologías de la información y la administración, a la Resolución 3462 de 2003.

Conclusión provisional

El contexto introducido, permite afirmar que alrededor de la formación tecnológica en el país no se han logrado acuerdos y, que por el contrario ésta se ha caracterizado por su alto grado de indefinición conceptual, curricular y normativa. El nuevo marco normativo, no parece brindar las garantías necesarias. La nueva ley (749 de 2002) pareciera instituir un modelo de formación por ciclos, que podría llegar a constituirse en un modelo hegemónico, que establece fines, posibilidades y limitaciones para las instituciones y los programas. Así, las normas legitimarían un modelo de formación por ciclos sobre otros posibles, llegando a contribuir para que la formación tecnológica quede reducida, bien a un ciclo-requisito para ingresar al estudio profesional³⁷ o, a un ciclo-puente que garantizaría el acceso de la formación técnica profesional a la formación profesional. Es decir, una formación que en la práctica no asumiría una identidad propia articulada con las necesidades del desarrollo tecnológico de los sectores productivos y empresariales del país y con la investigación, el desarrollo y la innovación tecnológica.

Bibliografía

Arbeláez A. & Tünnermann C. (1971). *La Educación Superior en Colombia*. Fundación para la Educación Superior FES (pp. 37-91). Bogotá: Tercer Mundo

Castells, M. (1996). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Editorial Alianza.

Chaparro, F. (1998). *Haciendo de Colombia una Sociedad del Conocimiento. Conocimiento, Innovación y Construcción de Sociedad. Una Agenda para la Colombia del Siglo XXI*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Diario Oficial (1974). Decreto Número 1358 de 1974 (julio 11). Por el cual se dictan normas sobre la Educación Superior. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104755_archivo_pdf.pdf

Diario Oficial (1977). Decreto 2667 de 1976 (diciembre 17). Por el cual se definen y reglamentan las carreras tecnológicas. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102595_archivo_pdf.pdf

Diario Oficial (1980a). Por la cual se reglamentan las Unidades de Labor Académica de que trata el artículo 40 del Decreto extraordinario 80 de 1.980 (diciembre 1). Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103283_archivo_pdf.pdf

37. Con lo cual la fundamentación científica tendría cada vez más relevancia que la propiamente tecnológica

Diario Oficial (1980b). Por la cual se organiza el sistema de educación post-secundaria (enero 22). Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf

Diario Oficial (1987). Decreto 031 de 1987. Por el cual se reglamentan los artículos 16, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 45, 46, literal b) del Decreto-ley 80 de 1980. Diario Oficial No. 37.780 (17 de febrero). Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103779_archivo_pdf.pdf.

Diario Oficial (2002). Ley 749 de 2002. Por la cual se organiza el servicio público en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: http://web.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1567

Diario Oficial (2004). Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos en las áreas de las Ingeniería, Tecnología de la Información y Administración (30 de diciembre de 2003). Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85888_archivo_pdf.pdf

Diario Oficial (2006). Ley 1064 de 2006. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación (26 de julio. Recuperada de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104704_archivo_pdf.pdf

Didriksson, A. (2000). *Las universidades en las Sociedades del Conocimiento*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. México D.F.: Representación de las UNESCO.

Gómez, V. M. & Díaz, M. (2003). *Formación por Ciclos en la Educación Superior* (ed. 1). Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Subdirección de Desarrollo de la Educación Superior (1979). *Historia estadística de la Educación Superior Colombiana 1960-1977*. Bogotá: ICFES, Sección de Procesos Editoriales.

Ministerio de Educación Nacional (1987a). Decreto 031 de 1987. Por el cual se reglamentan los artículos 16, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 45, 46, literal b) del Decreto-ley 80 de 1980. Diario Oficial No. 37.780 martes 17 de febrero de 1987. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103779_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (1980b). Decreto 080 de 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, División de Educación Tecnológica y Ocupacional (1974a). *Carreras Tecnológicas: Una necesidad*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, División de Educación Tecnológica y Ocupacional (1974b). *Programa de Educación Tecnológica Área Ingenierías*. Documento elaborado por: Fernando Mejía Valenzuela. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, División de Educación Tecnológica y Ocupacional (1974c). Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Tecnológica. Proyecto de Cooperación Técnica con el Gobierno de la Gran Bretaña. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia UNIBIBLOS.

Ortega y Gasset, J., (2000). *Meditaciones sobre la Técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía* (6a ed.) Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.

Tünnermann, C., (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: Editorial Hispamer/UPOLI.

Tünnermann, C., (1990). Ciencia, técnica, sociedad y universidad en: *Ensayos sobre la teoría de la Universidad* (pp. 185-201). Managua: Editorial Vanguardia

Verplaetse, J. (1950). El Punto Cuatro del Presidente Truman. En: *Cuadernos de Estudios Africanos*, 9 (97-118). Recuperado de Dialnet, http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/12/CAO_009_097.pdf.

Investigaciones y Tesis

Álvarez, L., Grajales, J. & Guisao, C. (1985). *Estudio de factibilidad para la creación de un centro de educación tecnológica en el suroeste cercano de Antioquia*. Tesis de Maestría. Medellín, Colombia.

Amaya, G. (1996). *Evaluación del trabajo académico en los programas de formación técnica profesional y Tecnológica*. Tesis de Maestría. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.

Arenas, H., Flórez, L. M. (1984). *La Educación Tecnológica en Colombia*. Tesis de Maestría. Departamento de Educación Avanzada, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Boada, G.; Hernández, J. & Tarquino, G. (1980). *Importancia necesidad de los estudios profesiográficos como instrumento de información para estudiantes que aspiran a la Educación Tecnológica*. Tesis de Maestría. Postgrado en Orientación y Asesoría Educativa. Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.

Bonilla, R., Gómez, V.M., González, J. & Zerda, A. (2003). *La educación para el trabajo para jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales*. Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Bogotá, Colombia.

Corredor, A.L. (2008). *La educación técnica y tecnológica en Colombia: tendencias desde 1980 hasta 2007*. Tesis de Maestría. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia

Chacón, L.A., & García, L.R. (1981). *Estudio de factibilidad para la creación de un Instituto de Educación Tecnológica para la zona 14 del Distrito Especial de Bogotá*. Tesis de Maestría.

Calvachi, J.; Ortiz, N. & Sánchez, A. (1989). *Evaluación de los efectos ocupacionales de la educación tecnológica en el Valle de Aburrá en el periodo 1974-1981*. Tesis de Maestría.

Florez, R., López, C., Restrepo, D., Castrillon, A. & Jaramillo, D. (1987). *La deserción de los programas tecnológicos del SED, 1983-1986*. Centro de Investigaciones Educativas. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Gómez, V. M. (1997). *Evolución y estado actual del pensamiento sobre educación técnica y tecnológica de nivel superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. Bogotá, Colombia.

Gómez, V.M. (1995). *La educación tecnológica en Colombia ¿Educación Terminal o primer ciclo de las ingenierías y las ciencias?* Bogotá, Colombia: Ediciones de la Universidad Nacional de Colombia. (Ed. 1), diciembre.

Gómez, V. M. (1991). *La Educación Técnica y Tecnológica en Colombia: Análisis crítico y propuesta de modelo alternativo*. Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia. Enero. Bogotá, Colombia.

Leguizamón, C.J. (1976). *Evolución para la educación tecnológica en Colombia: estructura y proyección de un Instituto Tecnológico en Bogotá*. Tesis de Maestría. Bogotá, Colombia.

López, A. & Sánchez, J. (2006). *Documento de Base Regional sobre la Educación Superior Tecnológica de América de América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALAC/ UNESCO.

López, B. (2006). *Propuesta Pedagógica, Curricular y Didáctica para la formación de Técnicos, Tecnólogos e Ingenieros en Telecomunicaciones*. Proyecto de Investigación COL-CIENCIAS, Universidad Pontificia Bolivariana. Código 1210-11-16712. Medellín, Colombia.

Núñez, A. (1976). *Hacia un modelo para la Educación Tecnológica en Colombia*. Medellín: Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Tecnológica.

Quintero, A.J., López, L.E. & Uribe, G. (1989). *Quiénes y por qué eligen la Educación Tecnológica*. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Rojas de Pardo, G., Mora, C. & Villamizar, M.T. (1984). *Diferencias entre las modalidades postsecundarias de formación intermedia profesional, formación tecnológica y formación universitaria en educación pre-escolar*. Tesis, Magister en Administración y Supervisión Educativa. Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación.

Tarazona, L.A. (2004). *Estudio sobre la cobertura, pertinencia y calidad de la oferta educativa técnica, tecnológica y de ingeniería en las instituciones de educación superior de Barranquilla, Cartagena y Santa Marta*. Tesis de Maestría. Maestría en Dirección Universitaria. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.

Urbano, N. (2007). *Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos, el caso de los programas tecnológicos*. Tesis de Maestría. Maestría en Política Social. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Uribe, L. (2004). *Pertinencia de la Educación Tecnológica en el contexto del Departamento del Cauca*. Tesis de Maestría. Maestría en Administración Educativa. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.

Vallejo, C. & Rojas, J. (1997). *Educación técnica y tecnológica en Colombia: diagnóstico y recomendaciones de política*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Varón, J. (1994). *Caracterización e impacto de la formación tecnológica a distancia en la Universidad del Valle, 1985-1992*. Tesis de Maestría. Administración Educativa. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.

Reflexión sobre las aproximaciones al trabajo académico del profesor universitario. Estado del arte (2000-2009)³⁸

Lillyam López P.³⁹

Resumen

El propósito de este estudio es elaborar un balance de la investigación sobre el tema: “representaciones sociales del trabajo académico del profesor universitario”. Las categorías de análisis de la búsqueda fueron: trabajo académico, condiciones del trabajo y sus representaciones sociales o imaginarios. Se analizan los siguientes aspectos: contexto de la investigación educativa, temas recurrentes, problemática más abordada, metodología, temáticas emergentes, ausentes o no dichas, autores más citados y perspectivas o tendencias.

Las *temáticas recurrentes* en estas tres categorías son: satisfacción laboral; estrés laboral; obstáculos, sociales, profesionales e institucionales; incidencias de las políticas de evaluación en la competitividad académica y los procesos de acreditación; relaciones entre políticas y remuneración salarial; la función de la investigación y sus condiciones de realización y la historia del trabajo académico.

Además de las anteriores, en la categoría de condiciones del trabajo académico, se presentan temas en conexión con el tiempo, la integración de condiciones materiales y simbólicas. En la categoría de representaciones sociales del trabajo, se encontraron relaciones con: praxis educativa, estímulos económicos y académicos respecto a la producción investigativa y a la evaluación académica. Las *temáticas ausentes o no dichas* son: relaciones entre cultura, tecnología, política y ética. La metodología en auge es de carácter cualitativo. Los *autores más citados* en las representaciones sociales son: Moscovici, Jodelet y Abric y

38. Este trabajo presenta el Estado del Arte del proyecto de tesis: *Transformaciones en las representaciones sociales sobre condiciones del trabajo académico del profesor universitario*. Región Amazónica. (Ley 30 de 1992), con la tutoría de la Dra. Blanca Inés Ortiz M., y realizado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2009. Énfasis: Historia, Pedagogía y Educación Comparada

39. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2009. Licenciada en Lingüística y Literatura, Magíster en Tecnología Educativa. Docente Universidad de la Amazonia. E-mail: lillyamlopez@yahoo.es

en el campo sociológico: Berger y Luckmann, Schutz y Bourdieu. La *perspectiva* de analizar el trabajo académico desde diversas aristas y el indagar en las representaciones sociales del profesor referente a su trabajo, juegan un papel preponderante en la vida de los sujetos, que requiere investigación, en especial respecto a las representaciones de las condiciones de su labor.

Introducción

Dadas las continuas exigencias sociales para que la Universidad asuma procesos de cambio y adaptación con criterios de calidad y competencia académica, las miradas se han centrado en el profesor universitario; los diversos discursos lo enuncian como epicentro y motor de la calidad de la educación. El profesor, entonces, se constituye en sujeto y objeto de conocimiento, es considerado un actor de primer orden para las transformaciones en el ámbito social, en particular, el de la educación.

Comprender a los profesores universitarios, según Ibarra (2001: 86) es una novedosa línea de indagación porque posibilita comprender la diversidad y fragmentación de comunidades académicas que obedecen a normas disciplinarias distintas, marcadas por el origen y arraigo institucional que proporciona la formación intelectual y el trabajo académico.

Dar cuenta de los saberes acerca del profesor universitario, específicamente, de las transformaciones en las condiciones de su trabajo a través del análisis de los discursos de la política pública y representaciones sociales del profesor, implica abordar la constitución del sujeto como objeto de saber, reconocer la complejidad de sus relaciones e incursionar en temas emergentes que según Rojas (2005: 184), son temas poco tratados que dan cuenta de novedades fácticas o teóricas y su desarrollo puede conducir a una nueva definición del campo de estudio.

En este orden de ideas, el cuestionamiento acerca del trabajo tiene relación con el sujeto mismo; en esta época, el trabajo es analizado como inherente a su ser, centra todas las expectativas de la vida:

El trabajo ya no es solamente una actividad entre las demás actividades que el hombre realiza en una sociedad que le reserva otras dimensiones vitales; el trabajo es hoy la vida misma, y la sociedad ya no puede definirse de otro modo que como una sinergia productiva general que reúne todos los tiempos singulares que corren siguiendo el círculo de la vida a lo largo de una tangente de valor. (Negri, 2002: 37)

A partir de esta realización, el profesor universitario es quien tiene la responsabilidad de formar integralmente las nuevas generaciones, genera relaciones, innovación, creatividad y perspectivas de acción.

Por otra parte, la pregunta por las representaciones sociales obedece a la importancia que está tomando el imaginario en las explicaciones acerca de la realidad; la racionalidad ha sido desbordada y se plantea:

[...] una ruptura epistemológica que nos obliga a reconocer que las teorías, conceptos y lenguajes que hemos venido utilizando para explicar las transformaciones del mundo y la universidad resultan, desde hace tiempo, inadecuados e insuficientes. La Razón ya no es suficiente; requerimos de la imaginación. (Ibarra, 2007: 31)

Además, resultados de varias investigaciones han corroborado que las representaciones sociales tienen una fuerte incidencia en las prácticas que realizan los sujetos en su realidad, de ahí la importancia de indagar acerca de sus estudios en el trabajo del profesor universitario.

En esta perspectiva, este estudio, da cuenta de las investigaciones encontradas en diversas bases de datos: Springer, Eric, Scholar.google.com, revistas de educación, Reduc.cl, OEI, Eric, Proquest, Dialnet, Redined, el IISUE⁴⁰, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Red Latinoamericana sobre el trabajo (Estrado), realizadas a partir del año 2000 por grupos de investigación, investigadores individuales y estudiantes de doctorado y maestría.

En los siguientes apartados se analizan los aspectos: contexto de la investigación educativa, temas recurrentes en las categorías de análisis (trabajo académico, condiciones del trabajo y representaciones sociales sobre el mismo), problemática más abordada, temáticas emergentes, ausentes o no dichas, metodología, autores más citados y perspectivas o tendencias.

Contexto de la producción investigativa

En las bases consultadas para indagar sobre trabajo académico y representaciones sociales⁴¹ sobre el trabajo del profesor universitario se encontraron setenta trabajos. De acuerdo con esto, los países que más han laborado en la temática durante esta última década son: México con 34,2%, Venezuela con el 17,4%, España con el 12,8%, Argentina el 11,4%, Colombia, el 8,5%; Cuba, Brasil y Chile con el 5,7%, Estados Unidos el 1,4%. Estas investigaciones son producidas en el ámbito universitario con apoyo financiero de organismos nacionales de los Estados o de las propias universidades.

Este desarrollo investigativo es producto de la creación de programas de postgrados y la creación en algunas universidades de la región de Centros de Estu-

40. IISUE: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Autónoma de México. UNAM. México.

41. La búsqueda da cuenta no sólo de las investigaciones relacionadas con representaciones sociales, sino también con percepciones, concepciones, actitudes y valores de los profesores universitarios referentes al trabajo académico.

dios en Educación Superior, los cuales cuentan con investigadores, bibliotecas y revistas especializadas sobre el tema. Algunos ejemplos son: el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de Cuba; el IISUE, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); el área de sociología sobre las universidades, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, la cual realizó en los noventa, un estudio de la profesión académica, donde participaron 12 universidades; el Centro de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional de México. En Brasil, hay también otros centros de investigación en educación superior (NUPES, UNIMEP, GEU, PROEDES, IUPERJ).

La creación de redes de investigadores también han contribuido al desarrollo de la investigación en este campo, como: la Red Electrónica de Investigadores sobre la Universidad (RISEU), la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (Estrado) fundada en 1999 en Río de Janeiro que agrupa a profesores de Argentina, Brasil, México y Cuba, entre otros. En 1996 se creó la RAIES (Red de Evaluación Institucional de la Educación Superior), responsable de la creación del Banco de Datos UNIVERSITAS⁴².

Trabajo académico: una preocupación creciente

El interés por el estudio de la profesión académica surge desde los años noventa impulsado por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Una continuación de dicho interés es el proyecto internacional sobre la reconfiguración de la profesión académica (*The Changing Academic Profession*), realizado por investigadores voluntarios e institutos de investigación de 21 países de diferentes regiones del mundo. Se examina la naturaleza y la extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años y se exploran las razones y las consecuencias de estos cambios respecto al nivel de atracción de la profesión académica como carrera, y la capacidad de las comunidades académicas para contribuir al desarrollo de las sociedades de conocimiento y el logro de objetivos nacionales. Se efectúan comparaciones sobre tipos de instituciones, disciplinas y generaciones de académicos; se desarrolla una encuesta internacional de la profesión académica por países.

El interés investigativo hacia el trabajo académico en esta última década, se puede generar por las presiones que exigen al profesor el cumplimiento de nue-

42. Este Banco de Datos recoge desde 1968, más de 5.000 documentos resumidos y categorizados. El proyecto representa un esfuerzo de distintas universidades del Brasil, congregadas en el Grupo Política de Educación Superior de la ANPED.

vas y variadas funciones las cuales son sometidas a parámetros de evaluación y acreditación; en esta óptica, se puede analizar la atracción por el conocimiento de las trayectorias laborales; la integración de las funciones de docencia e investigación y la incidencia de las políticas en los estímulos y valoración del trabajo. En este orden de ideas, los temas de mayor análisis son:

1. *Satisfacción laboral*, tratados por Galaz & Viloría (2004), Herranz-Bellido et al. (2007), García & Llorens (2003), Sánchez G. et al. (2009).
2. *Estrés laboral* en relación con las condiciones del trabajo por Guerrero (2002), Viloría & Paredes (2002), Ortiz O. (2008)
3. *Obstáculos, sociales, profesionales e institucionales*, tratados por autores como Guerrero (2002), García & Llorens (2003), Boscán & Pereira (2005), Meléndez-Ferrer (2006).
4. Las *incidencias de las políticas de evaluación en la competitividad académica y los procesos de acreditación*, son los estudios de Romero (2003), Fernández (2008).
5. Las *relaciones entre políticas y remuneración salarial* las trabajan Agudelo (2008), Ucrós (2008), Altbach (2004), Altbach et al. (2008) y Altbach (2009).
6. La función de *la investigación y sus condiciones de realización*, en García (2007), Grediaga (2001), Morán (2003).
7. La *historia del trabajo académico* relacionada con la *identidad profesional* y las condiciones contextuales de su desarrollo en las investigaciones de Chavoya (2001), Feixas (2002), Parra (2003), Herranz-Bellido et al. (2007).

Por otra parte, es importante resaltar que dadas las políticas institucionales de estímulos a los académicos de las universidades mexicanas para la formación en posgrados y la producción en investigación, se ha desencadenado en México el interés de varios investigadores para analizar la incidencia de dichas políticas en el trabajo de los profesores universitarios.

En Colombia, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) ha programado seminarios sobre la universidad y el profesor universitario⁴³ en aras de

43. ASCUN organizó el Primer Seminario Internacional, en el 2004, sobre: Nuevos roles del docente universitario en la sociedad del aprendizaje; en el 2005, el Segundo Seminario Nacional: Retos de los docentes y transformaciones en la educación superior en la sociedad del aprendizaje; en el 2007 el Tercer Encuentro Nacional de profesores de Educación Superior para reflexionar sobre el ejercicio de la docencia universitaria y el papel del profesor como actor protagonista que diseña y tiene capacidad de implementar su propio plan de formación.

consolidar una comunidad académica de la pedagogía y la didáctica en la educación superior; en esta proyección a partir del último quinquenio el análisis de la problemática inherente al trabajo del profesor concitó la investigación respecto a la descripción de la incidencia de las políticas de estímulos en los salarios del profesor; es el caso de Agudelo (2008) y Ucrós (2008).

Estudios en relación con las condiciones del trabajo académico

Las condiciones actuales del trabajo académico están en primera medida enmarcadas por las políticas públicas, dadas para favorecer la “flexibilidad” laboral, según Beck (2007: 12) lo cual significa que “el Estado y la economía traspasan los riesgos de los individuos. Los contratos actuales son en su mayoría de corta duración y más fácilmente rescindibles (o *renovables*, como dicen)”. Consecuencia de esta situación es la desregularización y flexibilización del trabajo que genera el riesgo en la sociedad y por ende la inseguridad en las personas. La flexibilidad implica para el trabajador un comportamiento ágil, apertura al cambio, asumir riesgos, mayor autocontrol y menos dependencia de los reglamentos.

En el ámbito internacional, acerca de las condiciones del trabajo académico, tópico específico de este estudio, las siguientes investigaciones abordan la reflexión en relación con las políticas públicas:

–*Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década*, de Grediaga (2001), analiza los mecanismos empleados en la política pública y presenta aspectos para mejorar condiciones de empleo como frecuencia y contenido de las interacciones en los procesos formativos, condiciones institucionales para la reproducción de los grupos de investigación, colegialidad, intercambio académico cotidiano y condiciones de estabilidad en el empleo. Este trabajo aporta elementos a tener en cuenta en la teorización de las condiciones para desarrollar la función de la investigación: formación, constitución de grupos de investigación y conformación de redes.

–*El trabajo de los académicos en el marco de las políticas de evaluación al desempeño*, de Romero (2003), examina las condiciones en las que los profesores universitarios mexicanos desarrollan su práctica docente y los efectos que han tenido los incentivos económicos institucionales en el trabajo académico en el marco de la implementación de la evaluación institucional como herramienta estratégica de la actual política educativa. El trabajo relaciona las condiciones con la evaluación del desempeño personal e institucional. El aporte teórico está orientado dada la complejidad de la profesión a plantear como una condición del

trabajo, la perspectiva personal del profesor, en el sentido de lo ético y entrega vocacional.

La relación entre satisfacción laboral y políticas, la plantean los siguientes trabajos:

–*La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana un largo y sinuoso camino*, de Gil et al. (2005), plantea que la reforma a la carrera académica será central en el futuro de la universidad y la necesidad de revisar las estrategias de uniformar las áreas de investigación. La pregunta versa sobre si la regulación del trabajo académico por medio de diversos incentivos genera condiciones adecuadas para el desarrollo armónico del oficio académico de la UAM

–*El ocaso del gurú: la profesión académica en el Tercer Mundo*, de Altbach (2004), compara la profesión académica en sistemas de educación superior poco consolidados. Formula que los académicos luchan por mejores remuneraciones, ajustes a las políticas globalizadas de evaluación y rendición de cuentas, con el propósito de sacar adelante sus proyectos de investigación pese al sin número de condiciones adversas. Por otra parte, la dinámica y la historicidad de unos y otros Estados, simplemente han hecho el oficio diferente.

–*La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal*, de Padilla et al. (2008), explora la satisfacción laboral de los académicos; se aplicó un cuestionario a una muestra aleatoria estratificada de cuatrocientos treinta y cinco profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Se consideraron dos tipos de satisfacción: global y por facetas. Se precisa que 91% del profesorado está satisfecho con su trabajo, aunque por facetas es menor la satisfacción; sólo 53% manifiesta agrado con el salario y 61% con su estabilidad laboral. La vocación para la docencia y el interés en formar a las nuevas generaciones son los motivadores intrínsecos para permanecer en la institución. En las condiciones del entorno, 78% está satisfecho con la libertad académica, mientras que sólo cerca de la mitad lo está con su participación en la toma de decisiones, el tiempo disponible para su actualización, la calidad de los estudiantes y la administración de la institución.

–*¿Cómo influyen las condiciones laborales que ofrece la UABC, en la satisfacción en el trabajo de los académicos que laboran en el nivel de posgrados?* de Coca (2004), estudia cómo influyen las condiciones en la satisfacción en el trabajo de los académicos que laboran en el nivel de posgrado para determinar las diferencias entre los académicos encuestados en 1999 y los del grupo de posgrado en el 2003 de la Universidad de Autónoma de Baja California. Es

descriptivo-comparativo; a los reactivos de las preguntas se les aplicó la prueba estadística de χ^2 , comprobando que no existen diferencias significativas en los dos grupos.

Estos cuatro trabajos apuntan al análisis de la satisfacción de las condiciones existentes, especialmente, lo relacionado con estímulos, evaluación de desempeño docente y remuneración de profesores. Estas investigaciones surgen en países donde la normatividad busca valorar y fomentar la investigación, vista como una de las funciones a privilegiar en el entorno universitario; en este sentido, se analizan las políticas concernientes con la producción en investigación y se plantea la necesidad de reformularlas para propiciar mejores condiciones institucionales para su desarrollo de acuerdo con el campo particular de la ciencia. Lo importante de estos estudios es la mirada sobre las prácticas docentes e investigativas cotidianas y su relaciones con lo macro, en términos de políticas públicas. Sin embargo, no se plantean las condiciones para realizar un trabajo integrado.

Otros trabajos, consideran las condiciones materiales del trabajo académico, condiciones relativas a las ofrecidas por el entorno y la institución, en relación con lo ambiental u organizacional, la infraestructura, el universo tecnológico e informacional, la disponibilidad y asignación de tiempo y condiciones académicas:

–*El trabajo académico. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia, en Venezuela*, de Boscán & Pereira (2005), indaga las condiciones bajo las cuales se realiza el trabajo de los académicos de la Universidad del Zulia. El método utilizado fue el socio-empírico, se realizó revisión bibliográfica y entrevistas, y aplicaron un cuestionario auto-administrado a una muestra de profesores activos de FCES.

El tiempo es otra de las categorías a estudiar en las condiciones laborales, como se observa en los siguientes estudios:

–*¿Cómo distribuyen los profesores universitarios el tiempo que dedican a sus tareas académicas?* de Herranz-Bellido et al. (2005). El estudio responde dicha pregunta, aplica una encuesta transversal, auto-informada y administrada por correo interno. Formula que los profesores de la Universidad de Alicante, comparados con los profesores universitarios españoles de hace quince años; dedican algo más de tiempo de su trabajo a la docencia, bastante menos a la investigación y algo más a tareas burocráticas y administrativas. La categoría académica del profesorado influye en la mayor o menor dedicación a actividades burocráticas y administrativas, de manera que una mayor categoría académica, supone mayor dedicación a este tipo de tareas.

–*Profesión académica y docencia en América Latina. Una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México*, de Pérez & Parrino (2009), en el marco de los procesos de cambio de la profesión académica y de reforma de la universidad de las últimas décadas considera la relación entre la tarea docente y académica de los profesores universitarios de la Argentina, Brasil y México. Se realiza una caracterización de la “dedicación docente” (proporción entre el tiempo dedicado a las tareas de docencia y el tiempo académico total) de los profesores universitarios de los países mencionados y sus condiciones de desarrollo; se busca analizar los factores que inciden en los diversos grados de dedicación al trabajo.

La función de la investigación, en particular, despierta el interés porque el saber asume un nuevo valor para el trabajo, éste pierde su identidad colectiva y se individualiza y el profesor depende de las capacidades intelectuales. La pregunta específica por las condiciones para la investigación, atañe a la visión del profesor como investigador, visión exaltada por los organismos internacionales; en esta óptica están los estudios de:

–*Organización del trabajo y culturas académicas: Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara*, de Chavoya (2001), que analiza algunos rasgos de la cultura académica de dos grupos de investigadores pertenecientes a la universidad. Demuestra la influencia que tiene la disciplina, la institución y el contexto en la organización del trabajo académico y la legitimación de significados y creencias.

–*La productividad académica en la docencia e investigación: un camino en dos sentidos*, de Villaseñor (2009). El estudio es descriptivo y analiza que la productividad de los académicos está directamente relacionada con las condiciones de trabajo. Los institutos de investigación y los académicos con maestría y doctorado son los que mayor producción demostraron. El estudio demuestra que el mercado académico en general, y de las IES en particular, no han fomentado la integración del trabajo académico; más allá de ello, se ha impulsado una separación sobre dos funciones sustantivas: docencia e investigación, privilegiando la segunda sobre la primera. En términos generales, se expresó que no se cuenta con adecuadas condiciones de trabajo, en especial, lo relacionado a infraestructura.

En Colombia, está el trabajo: *Producción académica de profesores universitarios*, de García (2007); tesis de doctorado que presenta el conocimiento actual sobre la productividad de profesores universitarios y los factores que pueden contribuir a incrementar los niveles de productividad académica de los docentes de educación superior.

Otra perspectiva de las condiciones es la que atañen al profesor mismo, en este sentido es el trabajo:

–*La lucha por la revalorización del trabajo académico: el caso de La Universidad Pedagógica Nacional*, de Alarid & Jiménez (2005), estudia las variables de: población, ingreso, edad promedio, composición por género, experiencia laboral previa, jornada de trabajo, grados de estudio, posiciones ideológicas-políticas como elementos de la regulación de trabajo académico.

Con una visión de mayor integración en el análisis de las condiciones está la investigación:

–*Condiciones sociales, profesionales e institucionales del profesor universitario*, de Meléndez-Ferrer (2006). Busca una caracterización de las CSPI que determinan lo humano, académico y espacial del profesor en Ingeniería-LUZ, formula que estudiar al maestro universitario implica considerar las condiciones sociales, profesionales e institucionales (CSPI) que circulan en el ser-hacer profesoral.

Otras investigaciones plantean la perspectiva de explorar las condiciones simbólicas además de las materiales. El razonamiento no sólo de las condiciones objetivas en que se desarrollan las prácticas docentes sino las significaciones y sentidos que adquieren para los profesores es un aporte importante al tratar de establecer las interrelaciones entre lo material y lo simbólico en el espacio social de la universidad. Sin embargo, en este acercamiento no es clara la perspectiva teórica desde la que se abordan dichas interrelaciones.

–*Trabajo docente en la Universidad Nacional de San Luis: un análisis desde las prácticas (2006-2008)*, de Tello et al. (2009). Analiza las prácticas docentes, sus regulaciones, las condiciones objetivas en las que se desarrollan, así como las significaciones y sentidos que ellas adquieren para los propios docentes. Desde lo macro analiza las políticas públicas laborales y desde lo micro, las prácticas docentes cotidianas. La metodología es cualitativa y participativa. En las técnicas se emplean cuestionarios *ad hoc*, entrevistas, técnicas para diferenciar trabajo prescripto de trabajo real, el taller de reflexión como dispositivo analizador de las propias prácticas y las técnicas de información y divulgación del proceso.

–*Condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión académica. Una aproximación a partir de las singularidades disciplinares*, de Chiroleu (2001). Tiene carácter exploratorio y aborda las condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión académica en tres disciplinas. Resalta el poco valor que le asigna la comunidad al trabajo del académico y al conocimiento.

En el ámbito nacional, un aporte es el estudio de las condiciones organizacionales y académicas consideradas como fundamentales para el logro de la calidad docente:

El trabajo *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*, de Flórez et al. (2002), tiene como objeto de investigación, las consecuencias institucionales del libre mercado sobre la calidad de los factores que condicionan el desempeño académico de los docentes, la selección de profesores, el escalafón, la estabilidad, su motivación y las condiciones de productividad académica en relación con la docencia. Las condiciones estudiadas son las organizacionales y académicas para garantizar la calidad de la docencia. Es un trabajo teórico y empírico y se aplican técnicas de análisis de congruencias, correspondencias, correlaciones y factorial y, la inmersión de los investigadores en los estudios de caso.

En este “mirar la investigación sobre las condiciones del trabajo académico” se colige, que las temáticas recurrentes son las relaciones con la incidencia de las políticas de vinculación, estímulos y evaluación, desencadenados por la flexibilización e impuestos por las políticas neoliberales, las conexiones entre satisfacción, revaloración del trabajo y el examen del tiempo. No obstante, no se analizan de manera integrada dichas condiciones y por ende, no se complejiza.

Por otra parte, aunque la investigación sobre las condiciones del trabajo académico está en aumento dada su precarización no hay investigaciones que las analicen desde la propia perspectiva de los actores (los profesores universitarios), tampoco lo hacen desde su proceso histórico. En la revisión, se ubicaron las investigaciones que atañen al imaginario (concepciones, percepciones, actitudes, valoraciones y representaciones sociales) en concordancia con aspectos del trabajo académico, por cuanto, las temáticas que plantean de alguna manera, convergen y dan aportes para estudios más complejos acerca del mismo. Sin embargo, la búsqueda evidencia que desde la perspectiva de las representaciones sociales son muy pocos los trabajos que las abordan. En el orden internacional algunas investigaciones son:

–*Praxis educativa universitaria venezolana y su representación social*, de Delgado & Vázquez (2005). Se pregunta por las representaciones sociales que tiene un colectivo universitario seleccionado acerca de la praxis educativa. Los hallazgos revelan la existencia de una cultura enajenante e instrumentalista expresada en la concepción y ejercicio de una praxis establecida y legitimada como cierta.

–*Los estímulos académicos vistos por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*, de Arbesú & Gutiérrez (2007), analiza las representaciones

sociales (RS) sobre los estímulos económicos que reciben como retribución a su productividad académica los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X). Identifica el contenido de la representación y la manera en que dicha representación es construida. La pregunta es ¿qué significaba la evaluación académica?, ésta se contesta a través del correo. Se emplea un cuestionario con preguntas de evocación y asociación. En el análisis argumentativo se detecta que existen más percepciones desfavorables que favorables en relación con la implementación del programa de incentivos porque ha traído una serie de repercusiones en las actividades cotidianas de los universitarios.

En esta misma línea, el trabajo: *Las representaciones sociales de la evaluación académica en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*, de Arbesú et al. (2008), tiene el propósito de conocer las representaciones de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Xochimilco sobre la evaluación de su desempeño académico. Retoman autores como Moscovici, Banchs, Sandra Araya. La investigación es de corte interpretativo. Se parte del análisis de la actividad discursiva y escritura espontánea expresada en los correos electrónicos sobre la evaluación académica (estímulos, becas a la permanencia y a la docencia). Se evidencia que los estímulos y becas han servido para otorgar un dinero extra a aquellos académicos que han demostrado productividad en su trabajo de investigación y de docencia. Sin embargo, el programa de estímulos y becas no ha permitido mejorar sustancialmente la calidad del trabajo de profesores e investigadores. Ha ocasionado competencia malsana entre colegas, propiciado el aislamiento y la polarización de los académicos.

—*El trabajo académico en las organizaciones formadoras de docentes. Representaciones y significaciones el caso de Puebla*, de Ayala (2009), hace una interpretación sobre algunos de los valores que vinculan con el trabajo académico de los profesores formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 211 de Puebla. El estudio es de corte cualitativo interpretativo e incluye entrevistas y observación directa. Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a once académicos. El acercamiento al sujeto de estudio es a través de las percepciones que los académicos expresan desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales Jodelet (1993, 2000), Farr (1993), Guemes (2003), Herzlich (1993). Se advierten dos valores centrales que permean sus reflexiones y evocaciones sobre el trabajo académico: el compromiso y la responsabilidad.

Si bien es cierto, estos tres trabajos están conectados con el estudio de las representaciones sociales y con el trabajo académico de los profesores universitarios no tratan específicamente la perspectiva de las condiciones para su realización. Dos de ellos indagan sobre aspectos muy relacionados con las condiciones, la evaluación académica y la valoración de los estímulos académicos. El trabajo de

Ayala (2009) se interesa más por lo axiológico del trabajo y desarrolla el tema de los valores relevantes para su ejercicio.

Sin embargo, en Argentina, la investigación: *El trabajo docente universitario: significados para los sujetos que lo realizan. Descripción y diagnóstico de los docentes de la Universidad Nacional de Entre Ríos*, de Baldano et. al. (2004), asume una metodología de trabajo cualitativa con utilización de estrategias cuantitativas y cualitativas según los diferentes momentos. Incluyó actividades de retroalimentación y transferencia a través de los cuales se determinaron descriptores del trabajo docente: historia del objeto, información cuantitativa de los docentes y los significados que habitualmente asignan al trabajo docente. La imagen sobre el trabajo está conformada por las condiciones materiales, las relaciones interpersonales y la problemática misma del trabajo como actividad. Un trabajo en esta misma línea es el de Ortiz et. al. (2008) en Colombia.

En el país, la producción investigativa sobre la temática de estudio es muy escasa. Sin embargo, desde la reflexividad se analiza las relaciones de poder y género como fuentes del trabajo académico, en el estudio, *Poder y género en el trabajo académico: consideraciones para reconocer*, de Munévar (2004). Por otra parte, la única investigación que aborda la relación entre representaciones y trabajo académico es:

–*El trabajo académico del profesor universitario*, de Ortiz et al. (2008), analiza desde el ámbito de las representaciones sociales el quehacer del profesor, las cuales permiten atribuirle al trabajo académico diversos significados y valoraciones. Señala cómo el profesor se ve a sí mismo, como ve su trabajo, qué importancia le asigna, qué lo caracteriza; permite además, comprender la construcción que ha elaborado de la profesión docente y los procesos pedagógicos que ha incorporado. Es de especial interés, el modelo metodológico propuesto en los NES (Núcleos de Educación Superior), con un plan de investigación participativa-transformativa en los que se analizan diferentes escenarios de la problemática objeto de investigación: el escenario subjetivo y el institucional.

Como resultado de esta revisión bibliográfica en el ámbito de los estudios sobre representaciones sociales y trabajo académico se analizan las representaciones con respecto a las conexiones de los sentidos y significaciones sobre el trabajo, género y poder, cultura académica, estímulos, evaluación académica y valores sobre el mismo; sin embargo, específicamente, acerca de las representaciones sociales sobre las condiciones del trabajo académico del profesor universitario, no son muy visibles dichos estudios. De ahí, la importancia de indagar esta temática para dar cuenta de las construcciones cotidianas con los otros sujetos sobre el oficio de uno de los actores de la vida universitaria.

Problemática

La problemática más abordada es la relacionada con la creciente precariedad, flexibilidad y des-homologación del trabajo académico del profesor universitario. La incidencia de las políticas de globalización en las condiciones laborales; las presiones de evaluación y acreditación que influyen en el ser y el hacer del profesor y, las múltiples funciones que ha de asumir el profesor, entre ellas, el estudio de la función investigativa cobra especial relevancia.

Temas emergentes

Como temática emergente se pueden identificar los estudios sobre productividad investigativa dado que es el parámetro central de la evaluación y remuneración de los profesores. Esto puede indicar la prevalencia de la función de investigación por cuanto la normatividad y los procesos de acreditación de estas dos últimas décadas, así lo exigen.

Los estudios relacionados con el trabajo y el género también emergen en esta época, como es el caso de Berrio (2007) y de Munévar (2004). También hay una reflexión emergente referente a la toma de decisiones por parte de los profesores de Parra (2004), Galaz & Vilorio (2004) y el análisis de la incidencia de las políticas académicas de Grediaga (2001), Romero (2003) y Altbach (2004), este aspecto es relevante, por cuanto, el aspecto político realmente se ha trabajado poco. Otro aspecto es el análisis de lo ético en relación con los valores como lo hace el trabajo de Ayala (2009).

Otro tema emergente es el estudio de las representaciones sociales de los profesores, respecto al sentido que le asignan a su trabajo, su trayectoria profesional y las relaciones con la institución; en esta óptica, se orienta la investigación de Ortiz et al. (2008).

Temas ausentes, no dichos

En las temáticas ausentes o no dichas, se podría hablar de relaciones ausentes en el abordaje del trabajo académico como las relaciones con la cultura, la tecnología, la política y la ética. Dado que estamos inmersos en el mundo de la tecnología, es un poco extraño que esta relación no se haya trabajado desde el ámbito del trabajo académico. También, la reflexibilidad acerca de las relaciones del trabajo con lo político en el ámbito interno de las instituciones, específicamente, lo relacionado con la autonomía y participación universitaria puede catalogarse como ausente; esto puede ser entendible por el predominio de los discursos de la productividad, competitividad y acreditación que impregnan los discursos sobre la universidad.

Igualmente, dada la complejidad del trabajo no hay un acercamiento a éste desde las teorías de la complejidad y análisis sistémico; en este sentido, se podría decir, que los temas aún ausentes son las implicaciones de la complejidad del trabajo académico, las relaciones y condiciones brindadas por la institución y el entorno vistas como un sistema donde las representaciones sociales y lo epistémico del profesor se exprese con mayor contundencia en las dimensiones pedagógicas, políticas, tecnológicas y culturales de su trabajo.

Tampoco, hay estudios en los que se analicen las relaciones entre formación y desempeño laboral, en este sentido, Aguirre (1989) plantea que el impacto de los programas de formación docente ha sido escaso en las prácticas educativas de los profesores, aunque en realidad esta desarticulación de la realidad concreta es un rasgo que distingue a las instituciones escolares desde hace tiempo.

Aunque, los aspectos historiográficos son tratados como contextualización de algunas temáticas, el aspecto histórico, se puede considerar como una de las ausentes en el tratamiento investigativo del tema.

Por otra parte, estudios de las representaciones sobre y del profesor universitario son recientes y por tanto, emergentes; sin embargo, se puede decir que el tema de estudio acerca de representaciones sociales de las condiciones del trabajo académico objeto de esta investigación, está ausente o no se ha realizado.

Autores

Los autores más citados son los clásicos en esta temática como Moscovici, Jodelet y Abric, quienes aportan la fundamentación teórica a las representaciones sociales. Berger y Luckmann, Schutz y Bourdieu, son retomados para realizar los análisis de carácter sociológico.

Para los estudios sobre el trabajo académico se mencionan, entre otros, a Bruner, Kent, Burton Clark, Bourdieu, Giddens, Geertz, Clifford, Esteve, Becher, Boyer, Gil Anton, Ibarra Colado, Goffman, Schwartzman. El teórico que más orienta los análisis es Bourdieu.

Metodología

La metodología en auge es la de carácter cualitativo aunque también hay trabajos que emplean la metodología socio-empírica y resaltan los aportes del análisis factorial, por cuanto éste posibilita el análisis complejo de múltiples variables. Otro aspecto que se resalta, es la metodología de estudio de casos, la cual permite contextualizar la investigación y presentar propuestas coherentes e in-

herentes al ámbito de estudio. Las técnicas más empleadas son la entrevista semi-estructurada y la entrevista a profundidad. Generalmente, cuando se aplican cuestionarios el análisis de los datos se lleva a cabo con programas estadísticos como el SPSS para realizar análisis factoriales.

Respecto al estudio de las representaciones sociales, en general, se puede decir, que estas investigaciones asumen una visión descriptiva y explicativa de este aspecto. La metodología abordada es en varios casos, de carácter cualitativo o con enfoque procesal y en otros, de carácter cuantitativo o enfoque estructural. Específicamente, las metodologías se trabajaron con las técnicas de: análisis del discurso, la entrevista y observación directa en los escenarios en donde despliegan los profesores universitarios su práctica profesional, entrevista a profundidad, cuestionario de evocación jerarquizada, cuestionario individual, estudio exploratorio, entrevista semi-estructurada y análisis de datos cualitativos con programas de computador (Nudist. 4).

Perspectivas

Entre las perspectivas de esta revisión se puede acotar, entre otras, incluir indicadores más amplios que permitan abordar otras dimensiones de las responsabilidades académicas de profesores universitarios, como lo formula García (2007). Estos estudios permitirán tener una comprensión más precisa de una concepción amplia referente a la vida académica en instituciones de educación superior. Además, habría que interrogarse por otras conexiones como por ejemplo, la cultura y el trabajo académico, las representaciones sociales sobre las condiciones del trabajo académico, la experiencia en la gestión y de acuerdo con Rojas (2005) sobre la calidad y ampliación de los servicios a la comunidad, la cooperación, colaboración y participación en redes de investigación, la nueva producción del conocimiento y el acercamiento a teorías críticas que contribuyan a darle una perspectiva diferente al oficio docente.

En este orden de ideas, otra perspectiva es analizar una misma problemática en diversos lugares, es decir, la realización de estudios interinstitucionales y transnacionales como es el caso de Pérez & Parrino (2009) y Altbach (2009), dada la política de transnacionalización de las universidades, que sin duda será una estrategia de investigación enriquecedora que fortalecerá las comunidades académicas.

Además, es importante vigorizar teóricamente el campo de estudio de las representaciones sociales con el aporte de otros teóricos como Bourdieu, al igual que la consolidación de una teoría para el abordaje del trabajo académico.

A modo de conclusión

Esta revisión del estado de las investigaciones puede indicar que el trabajo académico del profesor universitario últimamente está en el interés investigativo por la exigencia de la normatividad y los procesos de acreditación; por tanto, es considerado como emergente. Sin embargo, investigaciones orientadas a resolver el interrogante de las transformaciones que se han producido a partir de la expedición de la normatividad en las condiciones del trabajo académico y cómo las representa el profesor universitario, aún no han sido realizadas, de ahí, la pertinencia de la investigación sobre esta temática de estudio.

Aunque, se encontraron estudios con temáticas relacionadas con el trabajo académico, como las condiciones: materiales y simbólicas, del entorno, institucionales, organizacionales, académicas o relacionadas con la disciplina, de infraestructura y apoyos bibliográficos o tecnológicos, sociales y personales, no hay una teoría que desarrolle la complejidad de las mismas.

El aspecto del análisis de lo simbólico tiene poca investigación; se encontró que esta temática emerge con el estudio de la teoría de las representaciones sociales la cual se constituye una propuesta alternativa crítica para abordar la realidad desde su complejidad y desde la visión de los propios profesores. Por otra parte, con el abordaje del estudio de las representaciones sociales del trabajo académico en su perspectiva histórica de los cambios, se crea una propuesta para asumir su complejidad.

Bibliografía

Agudelo, G. (2008). *Deterioro salarial de los docentes de las universidades públicas resultante de la aplicación del Decreto 1444 y 1279 regímenes salariales y prestacionales de las universidades públicas en Colombia –datos ICFES 1995-1999 y datos Universidad de Antioquia 2002-2005*. VIII Congreso Nacional de Profesores Universitarios, Manizales: Universidad de Caldas, octubre 8, 9 y 10.

Aguirre L., G. (1989). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios en México. En: *Revista de Educación*, 477-489. Madrid: Ministerio de Educación: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Consultado en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res066/txt1.htm

Dieguez, A., David, D. & Jiménez Nájera, Y. (2005). *La lucha por la revalorización del trabajo académico: el caso de La Universidad Pedagógica Nacional*.

Altbach, P. (coord.), Gil Antón, M. (ed.) (2004). *El ocaso del gurú: la profesión académica en el tercer mundo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Altbach, P. (2009). *La complejidad de la Remuneración Académica. "The Intricacies of Academic Remuneration*. International Higher Education.

Arbesú, M.I. & Gutiérrez Vidrio, S. (2007). *Los estímulos académicos vistos por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Brasilia. V Jornada Internacional, III Conferencia Brasileira sobre Representaciones Sociales. 31 de julio al 3 agosto.

Arbesú, M.I. et al. (2008). Las representaciones sociales de la evaluación académica en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. En Arbesú, M.I.; Gutiérrez, S. & Piña, J. M. (Coordinadores). *Educación Superior. Representaciones sociales*, 241-279. México: Ediciones Gernika.

Ayala Sánchez, F. (2009). *Los valores vinculados con el trabajo académico en formadores de docentes*. Veracruz: Universidad Veracruzana. Memorias X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0511-F.pdf

Baldano, M., Basso, R., Benedetti, M., Angelino, M. & Ríos, J. (2004). El trabajo docente universitario: significados para los sujetos que lo realizan. Descripción y diagnóstico de los docentes de la Universidad Nacional de Entre Ríos. En *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28, 27-49. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/145/14502802.pdf>

Beck, U. (2007). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.

Berrio, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. En *Calidad de la Educación*, 26, 39-53. Disponible en: http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/56/cse_articulo587.pdf.

Boscán, E. & Pereira, L. (2005). El trabajo académico. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia, en Venezuela. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 14 (1), 157-174. Disponible en: http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062005003000007&lng=pt&nrm=iso.

Coca Cervantes, I. (2004). *Cómo influyen las condiciones laborales que ofrece la UABC, en la satisfacción en el trabajo de los académicos que laboran en el nivel de posgrados*. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California. Tesis de Maestría.

Chavoya Peña, M. (2001). Organización del trabajo y culturas académicas: Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11), 79-93. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00299&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n011/pdf/rmiev06n11scB02n04es.pdf>.

Chiroleu, A. (2001). *Condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la Profesión académica. Una aproximación a partir de las Singularidades disciplinares*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Chiroleu_Adriana.pdf.

Delgado de Colmenares, F. & Vázquez de Ferrer, B. (2005). Praxis educativa universitaria en venezolana y su representación social. Maracaibo: Universidad de Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 11 (3), 529-536. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28011310>.

Feixas, M. (2002). *Los cambios en la docencia del profesor universitario*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral. Disponible en: <http://www.peremarques.net/dioe/cambios%20docencia-ev.pdf>.

Fernández, E. (2008). Compromisos de desempeño, incentivos y evaluación del trabajo académico en universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 28, 71-89. Disponible en: http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/59/cse_articulo687.pdf.

Flórez Ochoa, R., Díaz, O., Tobón, A. & Agudelo, G. (2002). *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*. Bogotá: ICFES.

Galaz Fontes, J. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos mexicanos en una Universidad pública*.

Galaz Fontes, J. & Viloria Hernández, E. (2004). La toma de decisiones en una universidad pública estatal desde la perspectiva de sus académicos. México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 637-663.

Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el 17 de noviembre de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>.

García Cerero, M. (2007). Producción Académica de Profesores Universitarios. Disponible en: <http://www.universia.net.co> -Universia Colombia.

García, M. & Susana Llorens (2003). *¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente?* Universitat Jaume. <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/17.pdf>.

Gil Antón, M. (coord.), Casillas Alvarado, M., Fernández Ruvalcaba, M., Grediaga Kuri, R., Ibarra Colado, E., López Zárate, R., Pérez Franco, L., Rondero López, N. & Varela Petito, G. (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Grediaga Kuri, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11), 95-117.

Grediaga, R., Rodríguez Jiménez, J. & Padilla González, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.

Guerrero Barona, E. (2002). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del "quemado". OEI - *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.pdf>.

Ibarra Colado, E. (2001). *La Universidad ante México Hoy*. México: UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana.

Ibarra Colado, E. (2007). *Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im-)posibles futuros. Versión preliminar*. Proyecto "Universidad 2030: escenarios de futuro", Versión 9, mimeo, México, diciembre, 46 págs. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/lbarra.pdf>.

Herranz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A., Cabrero García, J., Ferrer-Cascales, R. I. & González-Gómez, J. P. (2005). *¿Cómo distribuyen los profesores universitarios el tiempo que dedican a sus tareas académicas?* Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en: http://www.eduonline.ua.es/web_ice/comunicaciones/2D3.pdf?PHPSESSID=c415ada9a8be72831f05137367372010

Herranz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A., Cabrero-García, J., Ferrer-Cascales, R. & González-Gómez, J. P. (2007). *La satisfacción académica de los profesores universitarios*. Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2E5.pdf?PHPSESSID=a1c9401de72ced507638a74a0c1a698d>.

Meléndez-Ferrer, L. (2006). Condiciones sociales, profesionales e institucionales del profesor universitario. Maracaibo: Universidad del Zulia. En *Revista de Ciencias Sociales*, 12, (1), 1-24. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/280/28012112.pdf>.

Morán Oviedo, P. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés.

Munévar, M. D. (2004). *Poder y género en el trabajo académico: consideraciones para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Negri, A. (2002). *Job: la fuerza del esclavo*. Buenos Aires: Paidós.

Ortiz, B., García Sánchez, B. & Santana Gaitán, L. (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.

Ortiz Morales, O. (2008). *Trabajo docente universitario en condiciones de Universalización de la Educación Superior*. Disponible en: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm>.

Padilla González, L. et al. (2008). La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 843-865.

Parra Sandoval, M.C. (2003). *La profesión académica en Venezuela: de los "catedráticos" a los profesores universitarios*, 20 (53), 93-120. Caracas: Cuadernos del Cendes. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082003000200008&lng=es&nrm=iso. ISSN 1012-2508.

Parra Sandoval, M.C. (2004). La percepción de los académicos sobre su participación en el Gobierno universitario. Estudio de caso de cuatro universidades Venezolanas. México, D.F. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 665-691. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00148&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n022/pdf/rmiev09n22scB02n04es.pdf>.

Pérez Centeno, C. & Parrino, M. (2009). *Profesión académica y docencia en América Latina. Una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: UNTREF. http://www.saece.org.ar/docs/congreso3/Perez_Centeno.pdf.

Rojas Gamboa, E. (2005). Análisis Preliminar de Temas Emergentes. En: *Perfiles Educativos, tercera época*, 27, 109-110. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Romero Rodríguez, L. (2003). *El Trabajo de los Académicos en el marco de las políticas de evaluación al desempeño*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Disponible: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje5/19.htm.

Sánchez de Aparicio, G., González Martínez, A. & Jiménez Loza, L. (2009). *Aportes a la reconfiguración de la profesión académica desde la perspectiva de la diversificación de funciones y la satisfacción laboral*. México: Memorias, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.rdisa.org.mx/documentos/Productos%20RPAM/Sanchez%20de%20Aparicio%202009a.pdf>.

Tello, A., Benegas, E., Berraondo, M., Delbueno, H., Dequino, M.C., Jofré, J.L., Romero, M. & Silvage, C. (2008). *Trabajo docente en la Universidad Nacional de San Luis: un análisis desde las prácticas (2006-2008)*. Disponible en: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm>.

Ucrós Brito, M. (2008). *Incidencia de las políticas de educación en las relaciones laborales de Los docentes en las universidades públicas colombianas*. VIII Congreso Nacional de Profesores Universitarios, octubre 8, 9 y 10. Manizales: Universidad de Caldas.

Viloria Marín, H. & Paredes Santiago, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere, Investigación*, 17, 29-36. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19688/1/articulo3.pdf>

Villaseñor Amézquita, M., Valero Berrospe, L. & Martínez Lobatos, L. (2009). *La productividad académica en la docencia e investigación: un camino en dos sentidos*. México: Ciryeu. Disponible en: <http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/517/1/cyreu-2009-186.pdf>

Este libro se publicó en Bogotá, Colombia,
en el año 2013, con la dirección gráfica
de *Común Presencia Editores*.

El primer Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica contribuyó a promover la investigación educativa y pedagógica entre la comunidad universitaria. Los estudiantes del Doctorado Interinstitucional en Educación presentaron sus proyectos ante pares nacionales e internacionales asegurando el aumento de una masa crítica en el campo. Se profundizó el debate académico y científico sobre la educación contemporánea, con el propósito de ofrecer reflexiones y estrategias para su comprensión y transformación.

Serie Eventos



UF
Editorial