

Identidad docente en autobiografías de tres generaciones de profesorado universitario en Colombia

Teacher Identity in Autobiographies of three generations of university teachers in Colombia

*María Elvia Domínguez Blanco**

*Sigifredo Ospina Ospina***

Resumen

Este trabajo tiene como propósito mostrar los aportes de la investigación biográfica-narrativa, para explicar la identidad del profesorado universitario desde un enfoque de género. Expone el ciclo de transformación biográfica de tres generaciones de profesores, en cuanto a expectativas familiares y oportunidades locales para elección y trayectoria por la docencia. Muestra las tensiones entre la familia vs. trabajo, vocación vs. precarización y transmisión vs. innovación. El corpus narrativo comprendió 48 autobiografías, distribuidas paritariamente por sexo en tres cohortes de profesores: de 26 a 35 años, de 36 a 45 años y de 46 años en adelante, de una Especialización en Docencia Universitaria en las ciudades de Barrancabermeja, Bogotá, El Espinal, Medellín, Quibdó, Villavicencio, Santa Marta y Santiago de Cali.

Palabras clave: autobiografía, género, generación, identidad docente, universidad

* Psicóloga y Magister en estudios de género de la Universidad Nacional de Colombia. Docente desde 1989 en la misma universidad. Directora de Bienestar Universitario de la Facultad de Ciencias Humanas (2009-2014). Investigadora adscrita al departamento de psicología, vinculada como investigadora al Centro de Estudios Sociales, con el grupo Psicología y Ciudadanías incluyentes. medominguezb@unal.edu.co, mariaelvia.dominguezb@gmail.com.

** Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Magister en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, Doctorando en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica, sede Tunja. Docente en la especialización de docencia universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá. sigiospina@gmail.com.

Abstract

This paper aims to show the contributions of the biographical-narrative research to explain the identity of university teachers from a gender perspective. It presents the biographical transformation cycle of three generations of teachers, in terms of family expectations and local opportunities for career choice and teaching career. It depicts the tensions between family and work; vocation and precariousness; and transmission and innovation. The narrative corpus contained 48 autobiographies, distributed in equal proportions by sex in three cohorts of teachers: 26 to 35 years, 36 to 45 years and 46 years or more, in a Specialization in Higher Education in the cities of Barrancabermeja, Bogota, EL Espinal, Medellín, Quibdó, Villavicencio, Santa Marta and Santiago de Cali.

Keywords: Autobiography, gender, generation, teaching identity, university.

Introducción

En Colombia, durante el siglo XX, la enseñanza superior experimentó un gran crecimiento debido a la consolidación del estado-nación, la división del trabajo, los movimientos de renovación científica y la inclusión de mujeres. Entre 1925 y 1940, ingresaron mujeres docentes a las universidades de Cartagena,¹ Bogotá, Medellín y San Juan de Pasto. Este proceso de expansión estuvo marcado por la diversificación de la oferta educativa y el incremento paritario de la matrícula femenina, que alcanzó el 52% en 1990 (Arango, 2006).

Los estudios de Ferro (1989) sobre la educación universitaria, el de Bonilla-Castro (1983) acerca de la mujer en la educación superior y el mundo del trabajo y el informe *Mujeres Latinoamericanas en cifras* (Valdés & Gomáriz, 1993) visibilizaron la segregación vertical por sexo en la enseñanza: las maestras ocuparon casi el total de la educación pre-escolar, más de tres cuartos en primaria, casi la mitad en secundaria y un poco más de un cuarto en la universidad. Quince años después, la investigadora María Ema Wills confirmó una fuerte segregación en la participación, en la función docente universitaria femenina, así: 14%

1 Paulina Beregoff, primera docente extranjera en la Universidad de Cartagena, 1925 (Piñeres de la Ossa, 2002).

en 1970, 24% en 1985, 27% en 1990, 28% en 1994 y 33% en 2002. Estos porcentajes son los más bajos de América Latina y del Caribe (Wills, 2007).

Las investigaciones colombianas acerca de la docencia universitaria, desde un enfoque biográfico-narrativo, incluyeron la crítica feminista en cuatro campos (Domínguez, 2011): (1) estudios biográficos acerca de docentes pioneras en la enseñanza universitaria; (2) identidad y cambio en las trayectorias del profesorado; (3) las relaciones de poder y la innovación curricular, y (4) la experiencia de docentes feministas en las prácticas pedagógicas y la producción de conocimiento en ciencia y tecnología. Otras investigaciones han mostrado la necesidad de incluirla relación entre esferas doméstica y laboral, al visibilizar las historias de vida como las primeras docentes universitarias en Colombia (Guerrero, 1999; Cohen, 2001; Piñeres de la Ossa, 2002). Sin embargo, los estudios acerca de la identidad profesoral no han incluido las diferencias de género, porque ambos sexos tienen igual acceso en pregrado. Según Cruz y Moreno (2013), las docentes universitarias mantienen un lugar secundario en el campo profesional, la producción de conocimiento y la formación en posgrados.

Para el siglo XXI, la pregunta por el docente universitario se vincula a la renovación institucional para adecuar sus prácticas a sociedades globalizadas,

pero deben proyectar el avance de la educación en el sentido del mundo pensado: el prisma del mundo mental del profesor(a) y sus iridiscencias. Es decir: ¿qué concepción tiene del mundo para el cual forma estudiantes? ¿Cuáles son los motivos que soportan su práctica como docente? ¿Qué ganancias sociales aportan al mantenimiento de su ejercicio docente? ¿Qué futurización hace de sus estudiantes-prospectos? ¿Qué entiende por compromiso?, etc. (Ospina, 2004, p. 8).

Así que para la presente investigación se plantearon los siguientes interrogantes, acerca de la socialización profesional y la función docente en cuanto a: ¿existieron expectativas y

oportunidades diferentes para hombres y mujeres cuando cursaron una carrera y optaron por la docencia universitaria? ¿Cuáles fueron las identificaciones con la profesión docente en las trayectorias laborales? ¿Hubo tensiones o compatibilidades en la relación familia y trabajo?

Para responder las anteriores preguntas, entre 1998 y 2000, Ospina (1998, 2000) recolectó 250 autobiografías de profesores de ocho ciudades colombianas.² Estos relatos fueron clasificados en cuatro tipos de narrativa: explicativa, annal,³ crónica y relato de vida, excluyendo los que no tenían cronología. Los investigadores clasificaron 183 de estos relatos por sexo y edad, encontrando tres tipos de trayectorias: cátedra, tiempo completo y la docencia como complemento de la actividad laboral. Entre 2000 y 2002, el análisis de trayectorias permitió seleccionar cuarenta y ocho narrativas (48) que cumplieron con el ciclo de transformación biográfica, usando dos actos lingüísticos: referencialidad y evaluación. La función referencial “consiste en la descripción de acontecimientos en orden temporal. La función evaluativa, los refiere al presente valorando el significado de hechos sociales y personales” (Labov & Wallezky, 1967, citados en Kholi, 1995, p.181).

Identidad docente e investigación biográfica-narrativa en Educación Superior

Para Kholi (1995) “la narración de una vida hace parte de la estructura simbólica, refiere la identidad en forma de imágenes, las cuales garantizan continuidad y consistencia en diferentes estadios

2 Los relatos se llevaron a cabo en el módulo de Comunicación y Docencia del profesor Sigifredo Ospina, quien realizó una investigación sobre perfiles e imaginarios del docente colombiano para la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia, entre 1998 y 2000.

3 Citado en francés por Jerome Bruner, al referirse a la Escuela de los Annales, corriente historiográfica fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch en 1929 (Bruner & Wiesser, 1995). Es decir, fueron excluidos los relatos en forma de annal y crónica (en los cuales aparecían datos biográficos sin evaluaciones) (Linde, 1993).

biográficos y posiciones del espacio social” (p. 180). De acuerdo con Goodson (2004), el objetivo del estudio de vidas del profesorado consiste “en localizar el propio relato del profesor o la profesora en el marco de un análisis contextual más amplio” (p. 50). En este sentido, es necesario diferenciar el *relato de vida* de la *historia de vida*: “el relato de vida es la ‘narración sobre nuestra vida’ y ‘la historia de vida es un empresa llevada a cabo en colaboración, que requiere la revisión de una gran variedad de evidencias’ para situarla en un contexto” (Goodson, 2004, p. 50). Este tipo de investigación permitió dar cuenta de la incidencia de los cambios educativos en la subjetividad docente, examinar las influencias socializadoras en la formación del profesorado y mostrar las diferencias en las construcciones identitarias, analizando la relación entre esfera pública y privada.

Según la revisión de Knowles (2004), la investigación biográfica-narrativa se ha centrado en historias de docentes de primaria y secundaria. Con estas investigaciones se ha buscado el mejoramiento de los currículos (Butt, Raymond, McCue & Yamagishi, 2004) y de la práctica docente (Ospina, 1998, 2000; Ficcardi de Angeli & Elgueta, 2009; Mejía 2009). En ambos casos, es aceptado el ciclo de transformación biográfica como una de las vías para comprender el comportamiento del profesorado y sus estrategias de manejo del aula, partiendo de las experiencias familiares y escolares:

los significados colectivos de estas experiencias se transforman, aumentan y generalizan para convertirse en modelos familiares, modelos docentes positivos y negativos o en la filosofía educativa personal. A su vez, los constructos de los modelos y las filosofías se transforman en ideas para trabajar en el aula (Butt, Raymond, McCue & Yamagishi, 2004, p. 194).

Middleton (2004) demostró que las historias de vida han resultado útiles para “construir conocimiento desde la experiencia personal” (p.

64) en la pedagogía radical feminista.⁴ Ella usó su autobiografía como recurso investigativo “porque ofrece la visión de la docencia como una profesión en la que la construcción de género es fundamental en el contexto socio-histórico de Nueva Zelanda” (Goodson, 2004, p. 59). Sandra Acker también usó su autobiografía para estudios pioneros en género y educación en el Reino Unido (Acker, 2000).⁵ De igual manera, las autobiografías han sido útiles en las luchas pedagógicas frente a la segregación por raza y orientación sexual, como en los estudios indigenistas de las profesoras Dudgeon, Oxenham y Grogan (1999) citadas en Luke (1999), en Australia, y la visibilización de identidades docentes no hetero-normativas en Argentina (Flores, 2005), Estados Unidos y Reino Unido (Eisenstein, 1999; Ellsworth, 1999; Lather, 1999 y Epstein & Johnson, 2000).

En Colombia, desde 1980 las investigaciones sobre los maestros colombianos demostraron la construcción contradictoria del imaginario docente en primaria y secundaria. Los estudios pioneros de Parra (1981, 1986), identificaron rupturas entre la realidad de la profesión, la práctica pedagógica y la imagen social, sacralizada o secular, concluyendo que “las distinciones entre una imagen sacralizada y una secular dependen de la edad: a mayor edad predominan valores cívicos y éticos, frente al desarrollo de habilidades socio cognitivas en docentes más jóvenes en contextos urbanos/rurales e industrializados/ no industrializados”. Más adelante, Gualdrón de Aceros y Reyes (1999) caracterizaron al educador santandereano en cuanto a sus concepciones y prácticas pedagógicas, para contribuir a la formulación de políticas, proyectos y programas que favorecieran la cualificación de su ejercicio

4 Como ilustración de esta práctica investigativa, utilizó su autobiografía para dar cuenta de “la producción de una pedagogía feminista socialista en el contexto específico de Nueva Zelanda después de la segunda guerra mundial y del proceso de teorización del currículo que puede ser valioso para el profesorado a la hora de teorizar su propia práctica” (Middleton, 2004, pp. 64-65).

5 Realizó investigaciones acerca de las mujeres docentes en el sistema educativo urbano y rural (primaria, secundaria y universitaria, así como la discriminación de género en los textos escolares en el Reino Unido).

profesional. A partir de esta investigación cualitativa, plantearon que “los educadores para el siglo XXI deben ser ‘personas’, seres que establezcan nuevas relaciones intrapersonales, interpersonales y con el conocimiento... asumir el reto de convertirse en agentes, en formadores de mentalidades emprendedoras que puedan ir al ritmo de los avances del conocimiento y de la ciencia en el panorama mundial” (Gualdrón de Aceros & Reyes, 1999, p. 7). Finalmente, Ospina (2004), desde el enfoque tricerebral de las competencias docentes planteado por De Gregori (1998) y Velandia (2000), mostró la dinamización del aula lograda por profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia. En catorce ciudades del país utilizó didácticas para desarrollar funciones lógico-analíticas, creativas y operativas. Esta perspectiva integradora de las potencialidades de los estudiantes en la Especialización en Docencia universitaria, respondía al diagnóstico previo de clarificar los fines de la educación y los criterios de educabilidad y enseñabilidad del profesorado.

En América Latina, otros estudios inspirados en la pedagogía crítica investigaron los dilemas de la identidad docente como sujetos de control simbólico *¿opresor o emancipador?*, *¿transmisor o innovador?* o *¿trasmisor o formador?*: el docente como censor o libertario en Remedí, Aristi, Landesman, Castañeda & Edwards (1987); el docente como ideal del yo, en Jiménez-Díaz (1994) y el docente como subalterno empoderado, en García (1995). Estudios posteriores confirmaron que la identidad docente presenta paradojas y ambigüedades, como el dilema *¿formación o capacitación?* en *Una mirada biográfica a la función del docente universitario*, de Álvarez (2009) y *La satisfacción de un profesional insatisfecho*, de Molina y García (2010). Según estos últimos investigadores, la vocación es el recurso retórico que da continuidad a las trayectorias docentes con “un relato constante con al menos tres continuos que actúan permanentemente de manera ambigua; una relación contradictoria entre la satisfacción moral y la insatisfacción material de la profesión; orgullo de la profesión, desencanto de la

remuneración; una permanente evocación del pasado...y una decisión permanente por actualizarse *ad infinitum*” (Molina & García, 2009, pp. 5-6).

Género y escritura autobiográfica

Como se mostró anteriormente, la historia de vida ha sido un recurso investigativo y reflexivo de creciente utilización en la pedagogía crítica, al incorporarla como campo de conocimiento emergente (Bolivar-Botía, 2002; Goodson, 2004). En el lenguaje no técnico, la noción de historia de vida se puede entender como “los acontecimientos que han llevado a ser lo que soy,” (Linde, 1993, p. 20) o, más precisamente, “lo que usted debe saber de mí para conocerme” (Linde, 1993, p. 20).

De acuerdo con el giro narrativo en Ciencias Sociales, Bruner y Weisser (1995) plantearon que las “vidas” son textos abiertos a diferentes interpretaciones, con propiedades formales y de contenido. Por ello, consideraron útil la distinción de la escuela francesa entre *Annales*, *chroniques* e *histoires*: “los primeros, comprenden a una serie de acontecimientos seleccionados y aproximadamente fechados; las segundas, contienen *conglomerados* de significados para estos acontecimientos; y los terceros, son recuerdos sistemáticos del carácter moral del orden de cosas en que se desarrollan las *chroniques*” (Bruner & Weisser, 1995, pp. 178-179). Desde la lingüística, Labov y Waletzky (1967) citados en Kholi (1995), propusieron dos funciones en los relatos personales: una *referencial*, que contiene elementos como los personajes, los eventos y el contexto, y otra *evaluativa*, relacionada con la importancia o el interés del acontecimiento. Si bien este enfoque ha tenido amplia acogida en la caracterización de los relatos de vida, ha sido criticado por su carácter normativo y excluyente de otras formas de narración. Así, Linde (1993) propuso como definición de historia de vida

el conjunto de relatos y unidades discursivas asociadas, como las explicaciones y las crónicas, y las conexiones entre estas, enunciadas

por una persona durante el curso de su vida que cumplen los siguientes criterios:

1. Los relatos y las unidades discursivas asociadas contienen un punto de evaluación primaria desde el hablante, que no corresponde a opiniones generales sobre el mundo.
2. Los relatos y las unidades discursivas asociadas tienen amplia difusión, es decir, son contados una y otra vez durante un largo periodo de vida (p. 7).

Según esta autora, los relatos de vida (*life stories*) pueden contener diferentes unidades discursivas: narrativas o relatos, crónicas y explicaciones, informes y notas de cuaderno.

Linde (1993) considera la autobiografía como una variedad de relato de vida al presentar el yo social en forma escrita. Desde la forma del lenguaje, los sentidos del yo que se mantienen e intercambian son en la autobiografía “continuidad de la memoria durante el tiempo, la relación del yo con otras personas, y la reflexividad, o el tratamiento del yo como otro, con inclusión de evaluación moral” (Linde, 1993, p. 100). Entre 1970 y 1980, Phillippe Lejeune realizó una extensa investigación sobre los usos de la autobiografía, para proponerla como un género literario diferente a la novela autobiográfica. Para diferenciarla, propuso

el pacto autobiográfico entre identidad, autor, narrador y narración. La narración de sí mismo integra cuatro dimensiones: forma del lenguaje (narración en prosa), tema tratado (vida individual), situación del autor (identidad del autor y del narrador) y posición del narrador (narrador como personaje principal y perspectiva retrospectiva (Lejeune, 1994, pp. 50-51).

Según él, estas condiciones no se cumplen en memorias, biografías, poemas autobiográficos, diarios íntimos, autorretratos o ensayos.

La crítica literaria feminista cuestiona que la autobiografía sea un campo de privilegio masculino y alerta acerca de la imposibilidad de aplicar una teoría “separatista” o “individualizada” del yo a las experiencias de las mujeres. Linde (1993) especifica que

esta visión podría describir una versión idealizada y privilegiada de la experiencia masculina de raza blanca, dejando por fuera a las mujeres, las personas de color y los grupos marginales de todo tipo sin un yo o con un yo que no puede compararse con el yo normativo (pp. 102-103).

En el género autobiográfico, las mujeres desarrollaron la escritura de memorias: diarios, cartas y notas de cuaderno, y los hombres la prosa retrospectiva como la autobiografía (Domínguez, 1998). Jelinek (1980) citada por Linde (1993) atribuye esta diferencia a que las forma discontinuas y espontáneas de un diario o una nota de cuaderno con análoga a las características de fragmentación, informalidad y contingencia en las vidas de muchas mujeres” (p.43).

La interpretación de los escritos autobiográficos en la presente investigación partió de los trabajos de Robledo (1989), quien investigó la influencia de los factores sociales, religiosos y políticos en el discurso autobiográfico colonial. Su principal aporte fue reconstruir las cohesiones y resistencias frente al imaginario simbólico patriarcal en las “representaciones y auto representaciones que se derivan de ellas” (Robledo, 1989, p. 103) en la escritura femenina colonial. Según Robledo (1989),

los relatos masculinos hacen una presentación lineal de la trayectoria vital, los varones muestran más armonía y orden en sus vidas, son relatos unidireccionales, contruidos cronológicamente para mostrar sus objetivos. Los autorretratos de mujeres se distancian de las cronologías, del tiempo convencional marcado por gestas políticas, militares o religiosas, donde la mayoría de ellas no han participado. Mientras que los hombres proyectan una imagen de auto-confianza, idealizando su participación resaltando logros y omitiendo dificultades, las mujeres presentan una imagen subordinada, enfatizan lo personal sobre lo profesional y tratarán de convencer a la audiencia del valor personal y las capacidades adquiridas (p. 107).

Según esta autora, los aspectos que permiten interpretar las diferencias entre hombres y mujeres en los yoes narradores son: *la época, la estructura narrativa y la imagen de sí misma/o*. Así,

el relato autobiográfico presenta diferencias de edad y género en concordancia o distanciamiento de las condiciones de un periodo histórico.

Con Bertaux (1995) se concluye que la autobiografía escrita es la forma más óptima de relato de vida, porque conduce a mayor conciencia reflexiva del narrador, pues

la entrevista de a dos no puede reemplazar el esfuerzo de la escritura. Porque no le deja a la conciencia reflexiva el tiempo de formarse. Creo que esta la razón profunda por la cual los investigadores reescriben los relatos orales antes de su publicación. Esta reescritura se suele justificar por la supresión de repeticiones y trivialidades de este tipo (p. 167)

Método

Este trabajo adoptó el enfoque de investigación biográfica-narrativa para explorar los significados de los procesos de socialización, los itinerarios por la docencia universitaria y la relación entre familia y trabajo. A través de esta metodología se pudo mostrar la “voz” del profesorado en cuanto a los hitos y circunstancias que, según ellas o ellos, han influido en ser como son y en actuar como lo hacen (Bolívar-Botía, 2002). En este contexto, el relato autobiográfico, además de ser instrumento investigativo, cumple un objetivo formativo al generar conciencia del pasado y reconstruir la identidad desde el presente (Lejeune, 1994).

Lugar

Como se explicó anteriormente, Ospina (1998, 2000) tuvo acceso a 250 relatos de docentes que cursaron la especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Cooperativa de Colombia, en las seccionales de catorce ciudades.⁶ Para el corpus, fueron seleccionados relatos de ocho de estas, teniendo en cuenta la desigualdad en el

6 Bucaramanga, Barrancabermeja, El Espinal, Ibagué, Medellín, Neiva, Quibdó, Pereira, Popayán, Santafé de Bogotá, Santa Marta, Santiago de Cali, San Juan de Pasto y Villavicencio

desarrollo socioeconómico y la expansión de la oferta en educación superior: Barrancabermeja, El Espinal, Medellín, Quibdó, Santafé de Bogotá, Santiago de Cali, Villavicencio y Santa Marta.

Docentes y relatos autobiográficos

A partir de la selección y clasificación de 183 registros autobiográficos, se escogieron 48 relatos con referencialidad y evaluación de los acontecimientos vitales, es decir, fueron excluidas 135 narrativas en forma de crónica o anuario. El corpus de 48 relatos fue dividido en tres grupos:

Grupo 1. Cohorte de 26 años o menos a 35 años: 8 relatos masculinos y 8 relatos de mujeres de ocho ciudades.

Grupo 2. Cohorte de 36 a 45 años: 8 relatos masculinos y 8 relatos femeninos, de ocho ciudades (se adicionó un relato masculino de Quibdó).

Grupo 3. Cohorte de 46 a 55 años o más: 8 relatos masculinos y 8 relatos femeninos de ocho ciudades (se adicionó uno masculino de Santa Marta).

Las áreas de trabajo eran: Artes y Diseño, Humanidades, Ingenierías, Ciencias Económicas, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Políticas y Sociales.

Instrumento

Esta investigación utilizó la modalidad de autobiografía asistida al solicitar una narración abierta, donde aparecieran libremente imágenes y hechos de la vida personal. La consigna fue: ¿Por qué soy docente? Describa los hechos, motivos y circunstancias que le llevaron a ser docente. El relato debe contener cronología, espacios, protagonistas y procesos significativos en su trayectoria *educativa, laboral y familiar*. Los objetivos explicitados a los docentes fueron la necesidad de la reflexión pedagógica, el conocimiento del perfil del docente universitario y el mejoramiento de la competencia escritural.

Cada docente escribió su narración relacionada con su experiencia pedagógica como producto del módulo de Comunicación y Docencia.⁷ Cada relato aparece identificado por un título que en algunos casos incluyó el nombre del autor o la autora. Los relatos se clasificaron por título, cohorte por edad, ciudad y sexo, con el objetivo de identificar acontecimientos que dieran cuenta de la trayectoria vital y la relación entre familia y trabajo, según cada contexto.

Procedimiento

El desarrollo de la investigación se planificó según las fases de la perspectiva biográfica de Bertaux (1995):

Fase exploratoria. Primero, los autores clasificaron 250 autobiografías en cuatro tipos: *explicaciones*, escritos con reflexiones pedagógicas con escasos acontecimientos; relatos en forma de *annal*, con relación a acontecimientos seleccionados y fechados; relatos en forma de *crónica*, es decir, por conglomerados de significados en torno a los acontecimientos vitales; y *relatos* con referencialidad y evaluación de los acontecimientos vitales (Linde, 1993, Bruner & Weisser, 1995). Con la clasificación se caracterizó 183 relatos y se excluyeron 67 *explicaciones*: escritos con reflexividad sin temporalidad en las trayectorias laboral y personal.

Después, los relatos fueron clasificados en tres cohortes para comparar trayectorias por sexo: de 26 años o menos a 35 años, de 36 a 45 años y de 46 años en adelante. En el rango de 46 o más, predominaron los hombres, y en el de menos de 35 años predominaron las mujeres. La mitad de docentes tenía vinculación de hora cátedra (54.6%), con participación equivalente de hombres y mujeres en los rangos de edad

7 Los relatos se llevaron a cabo en el módulo de Comunicación del profesor Sigfredo Ospina, quien realizó una investigación sobre perfiles e imaginarios del docente colombiano para la especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia, entre 1998 y 2000. Las y los profesores tuvieron conocimiento informado sobre el uso investigativo de estos relatos para los dos proyectos de investigación. Algunas y algunos solicitaron que su identidad fuera encubierta en caso de seleccionar sus escritos o presentar algún informe acerca de ellos.

inferiores a 36 años. La duración, promedio, de la trayectoria docente universitaria era de 5 años, y oscilaba entre 1 y 15 años para ambos sexos. La duración de las trayectorias docentes no dependía de la edad, es decir, se encontraron docentes mayores de 46 años y menores de 35 años con trayectorias inferiores a cinco años.⁸

Fase analítica. Estratificación por cohorte generacional, características, tipo y consolidación de las trayectorias docentes universitarias. Este análisis permitió establecer dos tipos: docentes de tiempo completo y docentes hora cátedra (quienes trabajaban en varias universidades o eran profesionales que tenían la docencia como complemento). Así las trayectorias laborales variaron: las mujeres incursionaron progresivamente, estabilizándose como profesoras a partir de los 35 años, mientras que los hombres ingresaron de cátedra o tiempo completo desde los 26 años o menos (algunos suspendieron estas vinculaciones a edades mayores a 45 años, asumiendo actividades profesionales con mayor remuneración).

La comparación de 30 relatos autobiográficos por época, socialización profesional e imagen de sí, en 5 de las 8 ciudades, según desigualdad económica, Medellín, Santa Marta, Villavicencio, Quibdó, Santiago de Cali, permitieron evidenciar tres categorizaciones emergentes:

Cambio generacional según la oferta de la educación superior en cada ciudad, migración o permanencia y consolidación de la trayectoria docente.

Experiencias con imágenes previas de la profesión docente. Reconstrucción de acontecimientos en la familia, la escuela, la comunidad o la universidad.

Experiencias con imágenes de la práctica pedagógica. Conceptos sociales de la profesión, identificaciones de maternaje o paternaje.

8 Solo se tuvo en cuenta la duración de la trayectoria docente en la universidad, porque algunos y algunas docentes manifestaron que esta podía ser complementaria o posterior a la docencia en primaria o secundaria.

Evaluación entre expectativas familiares, escolares o personales y el desempeño docente. Relación familia-trabajo.

c. **Fase sintética.** A partir de la validación en 5 ciudades de las categorías emergentes, se concluyó el análisis de la textualidad dividiendo los resultados por generaciones de docentes, según la referencialidad de los contextos, según Bertaux (1995), quien propuso la reconstrucción sintética con relatos autobiográficos.

Resultados

El estudio de 48 relatos de tres generaciones de docentes permitió inscribirlos en el crecimiento de la universidad colombiana para mostrar cambios culturales en la identidad docente (Ospina 1998, 2000). Las profesoras y los profesores mayores de 45 años realizaron estudios en universidades públicas con fuertes movilizaciones estudiantiles por la autonomía universitaria (entre 1965 y 1975). Ellas y ellos, junto con el grupo generacional intermedio, participaron en el crecimiento privado de la oferta académica frente a un sector oficial semiparalizado y sin prestigio de docentes de universidades públicas (1976 a 1985). Docentes menores de 35 años estudiaron en universidades privadas, y junto con los otros dos grupos etarios, laboraban en el marco regional de apertura económica y descentralización de la oferta educativa presencial y a distancia. En las tres generaciones se identificaron ciclos de transformación biográfica con cambios en las expectativas parentales, la elección profesional y el desempeño laboral, con recurrencia a identificaciones de maternaje y paternaje. La estructura de los relatos utilizó las etapas del ciclo vital, con datos autobiográficos según contexto local (Álvarez, 2009).

Como ilustración de lo anterior, este fragmento del relato “Por qué soy docente. Ensayo autobiográfico”:

Podría, como en el caso de todo ser humano, seguir escribiendo más páginas de esta historia que con gusto he querido compartir con quien tenga el agrado de leerla. De ella quiero resaltar lo más bello: ser hija de

unos padres que me han amado y han querido lo mejor para mí, tener unos hermanos maravillosos. Ser mamá, porque sin mi hijo no habría tenido la motivación necesaria para continuar hoy superándome. Y de manera muy especial, ser docente, porque en este quehacer se conjugan todas las tareas grandes del ser humano: la paternidad, la maternidad, el conocimiento, el crecimiento como ser personal, el compartir con otros en actitud de dialogo...⁹

De acuerdo con Robledo (1989) también puede afirmarse que las autobiografías masculinas hicieron una presentación lineal organizada de sucesos en la trayectoria laboral. Mostraron armonía, consecución de metas y conceptos idealizados de la docencia, como en este relato de un docente de Bogotá:

...Al terminar el bachillerato me presente a tres carreras diferentes: Ingeniería Electrónica, Licenciatura en Física e Ingeniería Eléctrica. En la única que pasé fue en la licenciatura en... Un compañero me informó que en un pequeño colegio necesitaban un profesor, me presenté y resulté orientando las asignaturas de matemáticas, inglés, dibujo y educación física... Esta experiencia duró cinco meses, en los cuales comencé a reconocer algunas características de lo que iba a ser mi profesión. Promediando el quinto semestre me vinculé a un colegio de mayor calidad que el primero... Recibí el título como licenciado en ciencias de la educación, especialidad física en... Fui trasladado al centro experimental piloto... Solicité traslado al colegio departamental... Resulté trabajando en el Colegio... de la población de Chaparral, Tolima. Resulté trabajando en la mencionada población (Campoalegre, Huila) en el colegio departamental... Se presentó la oportunidad de ser catedrático en la universidad... Logré un traslado a la capital huilense y comencé a laborar en el liceo... Hace dos años realicé una especialización en Edumática...¹⁰

Frente a cada cambio en su trayectoria como docente de secundaria y universidad, menciona evaluaciones, destacando la importancia de la interacción con compañeros de estudio o de trabajo:

9 Docente mayor de 46 años, Medellín, Antioquia.

10 Relato Porque soy docente

Esta experiencia me permitió conocer a docentes de trayectoria, al compartir con ellos reconocí formas de manejar a los estudiantes y de relacionarme con los compañeros de trabajo... El día siguiente resulté trabajando en la mencionada población en el colegio departamental... otro ambiente, otras personas, trabajé dos años con tranquilidad y aprendiendo mucho de mis compañeros profesores... Simultáneamente fui trasladado al centro experimental piloto, donde conocí nuevas personas y métodos diferentes de trabajo...¹¹

Los relatos femeninos también fueron lineales, y tuvieron en cuenta el contexto, mostrando cómo la incursión a la universidad les permitió adquirir conocimientos para promover el desarrollo regional y mostrar independencia frente a la tutela familiar, como en el caso de esta docente de la cohorte entre 36 y 45 años:

El colegio donde realicé la secundaria era integrado, por lo tanto antes de pasar al grado 5º (equivalente al grado 10º de hoy) le preguntaban al estudiante qué deseaba seguir, si bachillerato o magisterio; mi mamá decía que yo fuera maestra...Yo aparecí en esta lista, pero a la hora de la matrícula manifesté que había cambiado de decisión y que iba a estudiar bachillerato... Luego de graduarme de bachiller, me fui a la ciudad de Santafé de Bogotá, con los deseos de estudiar Ingeniería de Sistemas en... Después que me gradué en 1985 me radiqué en esta ciudad para trabajar en la Gobernación del Chocó, en la secretaria... allí me solicitaron la implementación de un centro de informática... En 1987, después de muchos inconvenientes, se inauguró el centro... el cual tuvo una muy buena acogida de la comunidad... En 1989, la Escuela de... instala en esta ciudad la profesionalización de Tecnólogos en Administración de Empresas... decidieron nombrarme profesora. Para mí fue una experiencia muy grata porque todos los alumnos manifestaron que era muy buena profesora. En 1990 la Universidad Tecnológica del Choco, decide dictar la cátedra de Informática I e Informática II... me solicitaron mi hoja de vida... Posteriormente fui nombrada en la dirección administrativa de la Fiscalía General de la

11 Relato Porque soy docente, Bogotá.

Nación, sección Quibdó... Allí tuve que dictar cursos de informática... La gran mayoría de funcionarios no había tocado nunca un computador...¹²

Los criterios lingüísticos de referencialidad y evaluación de Labov y Waletzky (1967), citados en Kholi (1981) en los relatos seleccionados, permitieron identificar la época, la estructura narrativa y la imagen de sí misma/o (Robledo, 1989).

Oportunidades locales y elección de la profesión docente¹³

El contexto socio político de los años 60 y 70 introdujo una visión crítica de la enseñanza en las universidades públicas. Los docentes participantes en esos agitados años destacaron las luchas estudiantiles y su compromiso de cambio social: “creyendo que podía quedarme atrás de la marcha de la historia, participé en grupos de brillantes estudiosos del marxismo, entre cuyos conferencistas estaban personajes de la vida nacional como por ejemplo Salomón Kalmanovich o Camilo González...”¹⁴ Los hombres justificaron su labor docente debido a la limitada oferta educativa y la precarización ocupacional.¹⁵ En cambio, las docentes que estudiaron en claustros públicos y aquellas que lo hicieron en los privados, justificaron su inserción a la docencia universitaria por experiencias escolares positivas o después de ser docentes de primaria y bachillerato. Las y los docentes de Bogotá desarrollaron trayectorias de tiempo completo en universidades públicas y eran docentes de hora cátedra en la Universidad Cooperativa de Colombia.

12 En *Relato autobiográfico*, la docente continua la presentación con fechas y hechos de los cambios en la trayectoria por centros de educación superior vinculada a cargos públicos, el relato concluye con la vinculación a la Especialización en Docencia Universitaria.

13 Los resultados que aparecen a continuación hacen parte de la ponencia presentada el 9 de octubre de 2010 en el XVI Congreso Colombia de Historia (Neiva, Huila) titulada Género y Generación en Autobiografías de Profesorado Universitario en Colombia, con la autorización de Sigifredo Ospina Ospina.

14 Relato *Autobiografía*, El Espinal.

15 Nueve docentes mayores de 45 años recibieron educación primaria feminizada y estudiaron licenciaturas o comercio, porque necesitaron rápida inserción laboral.

Profesores entre 36 y 45 años de edad mostraron mayor interés por la profesionalización, que por la docencia. Al respecto, uno de ellos afirmó:

Posteriormente... logré vincularme como mensajero en la Caja de Crédito Agrario, en el cargo de mensajero (sic)... y combino mi profesión con la docencia en Administración de Empresas, la cual logré con mucho esfuerzo y dedicación y con el orgullo de ser egresado de INDESCO, hoy Universidad Cooperativa de Colombia.¹⁶

En cambio, las mujeres buscaron opciones académicas menos tradicionales, una de ellas cuestionó la imagen social de ser maestra: “ser docente de preescolar en nuestro espacio está homologado a ser una niña dulce, agradable y de poco conocimiento y con buena solvencia económica, que estudia por quemar el tiempo y tener un título universitario...”.¹⁷ El grupo menor de 35 años asumió la profesionalización como movilidad social prioritaria y la docencia como alternativa al desempleo o a estudios de posgrado, como en este relato: “... con la llegada de los posgrados a la ciudad quise continuar mi formación de docente, ya que gracias al trabajo pedagógico me había vinculado a la Universidad Cooperativa de Colombia y a la Universidad Autónoma de Bucaramanga”.¹⁸

Expectativas parentales frente a la profesionalización

Las mujeres mayores de 45 años contrariaron las expectativas paternas para adelantar carreras universitarias, o se capacitaron para ingresar al mercado laboral y, después, realizaron estudios superiores. Ellas reconocieron que a pesar del “machismo”, sus madres las apoyaron:

... al año siguiente me matriculé en la normal de *señoritas de Envigado*, donde cursé mis estudios secundarios. Allí afronté grandes dificultades,

16 Relato *Mi Biografía*, Bogotá D.C.

17 Relato *Autobiografía*, Barrancabermeja.

18 Relato *Mi autobiografía*, Barrancabermeja.

especialmente de orden económico e incomprensión de mi padre, quien poco valoraba lo que deseaba ser; no ocurría lo mismo con mi madre, quien en todo momento me brindó apoyo y comprensión.¹⁹

En cambio, para los varones los obstáculos para realizar carreras profesionales estuvieron determinados por la insuficiencia de recursos, la paternidad temprana o no tener cupo en centros educativos de Bogotá, Bucaramanga, Medellín, Cartagena o Santiago de Cali.

En décadas posteriores, ambos progenitores orientaron a sus hijas por elecciones profesionales menos tradicionales para garantizarles independencia intelectual y económica. Es decir, las mujeres docentes menores de 35 años no encontraron obstáculos familiares para estudios universitarios. Una docente de este grupo afirmó:

en mi caso mis hermanos decían que debía estudiar Derecho porque era una “peliona”; papá Medicina, porque quería tener alguien de confianza que lo atendiera en la vejez; mamá, por el contrario, decía que era yo quien determinaba la línea a la cual tuviera más afinidad y aptitudes...²⁰

Siguiendo el consejo familiar, reorientaron sus decisiones hacia Ingenierías, Medicina, Ciencias Económicas y Administrativas, en lugar de optar por Humanidades, Ciencias de la Educación o campos afines. En cambio, para los hombres, la oferta en educación superior y la elección por la docencia facilitó la movilidad, generando tanto emigración como integración. La crisis económica de la década de los 80 convirtió la cátedra universitaria en una alternativa ocupacional precaria. En los años 90, la ampliación de la oferta regional en posgrados abrió oportunidades de cualificación profesional para acceder a mejores remuneraciones.

Identificaciones con la profesión docente

En los relatos autobiográficos se describieron tres tipos de experiencias identificadoras con la enseñanza: figuras docentes

19 Relato *Autobiografía*, Medellín.

20 Relato *Autobiografía*, Barrancabermeja.

significativas en primaria y/o secundaria, tutorías entre pares escolares y clases a personas con menor escolaridad (alfabetización o clases a domicilio). Comprobamos un cambio generacional en la identificación con las figuras docentes. Docentes mayores de 45 años, que recibieron educación segregada por sexo, al recordar a sus maestros o maestras presentaron características tradicionales por género. A medida que disminuyó la edad, aumentó el contacto con figuras femeninas en áreas no tradicionales del conocimiento, esto conllevó a identificaciones de maternaje o paternaje para ambos sexos.

Para la mayoría fue gratificante la experiencia con maestras y maestros de secundaria o primaria. Las características de las maestras fueron: ternura, comprensión y motivación por el conocimiento. Los relatos masculinos destacaron cualidades de sus maestros como habilidad expositiva, rectitud, honestidad, autoridad y comprensión. Como ilustración, transcribimos este fragmento del relato de un docente del grupo 3:

Nació esta vocación inspirado en la forma dulce y amable como mi maestra de las primeras letras nos enseñaba y trataba, ese deseo de servirnos y de sensibilizarnos por la capacitación personal, por la forma tan fácil como llegaba a cada uno de sus alumnos con cariño maternal, y posteriormente refuerza este deseo mío de ser maestro, involuntariamente...²¹

Otra profesora escribió: “De niña me gustaba enseñar, con mis amiguitas, en los juegos, simulando la escuela yo hacía de maestra y cuando cursaba primaria, en la iglesia todos los domingos en las tardes, enseñaba catecismo a los niños más pequeños...”²²

Otros relatos destacaron que el aprendizaje entre pares transformó las especificidades de los roles laborales posteriores. Los intercambios de conocimientos y experiencias con compañeras o compañeros de clase

21 Relato docente de Quibdó

22 Relato Agenda *verbal*. *Relato Autobiográfico*, Quibdó.

tuvieron gran influencia en las elecciones educativas y en las valoraciones posteriores frente al mercado ocupacional. En ciudades como Santa Marta, Villavicencio, Quibdó, El Espinal y Barrancabermeja, las relaciones vecinales fueron redes de apoyo para la posterior ubicación laboral. Los relatos de quienes migraron a ciudades como Bogotá, Cali y Medellín, refirieron experiencias de discriminación sexual y étnica, como esta profesora del grupo 2, que estudió en Bogotá:

integré un grupo de estudiantes regulares, solamente una compañera era buena estudiante, lo que hacía que siempre fuéramos nosotras las que liderábamos el grupo. Vivimos una situación de machismo, nuestros compañeros, que eran sobresalientes, no admitían que solamente dos mujeres pudieran asistir y tener mejores notas en las matemáticas y las económicas, ya que consideraban que la mujer era para otras actividades.²³

Las imágenes sociales acerca de la enseñanza universitaria contradicen la idealización de la actividad correspondiente al imaginario social sacral,²⁴ y lo que cada quien expresa en cuanto a sus condiciones personales para ejercerla. En todas las generaciones predominó el uso de la palabra “vocación” para definir la predisposición, el gusto o habilidad para enseñar, la admiración hacia otras figuras docentes, o para prestarse al monitoreo para socializar el conocimiento. Sin embargo, pocos relatos mencionaron las condiciones de precariedad para el desempeño laboral. Para algunas mujeres, la idea de “apostolado” naturalizó su participación como mujeres en la educación (lo cual podría afianzar el carácter secundario o precario de su participación en ella):

...de bienes materiales no poseo sino una casa y un carro, que considero es lo esencial. La pobreza ha sido mi fiel compañera y hasta creo que me ha dado felicidad, tengo salud y la conciencia tranquila, ¿se puede pedir más? (docente, mayor de 46 años).²⁵

23 Relato *¿Por qué soy docente?*, Villavicencio.

24 Un docente santandereano, para sustentar el valor divino de la función docente, transcribió en su relato *El decálogo del maestro*, de Gabriela Mistral.

25 Relato *Me apoyé en mis estribos y arranqué*, El Espinal.

Algunos hombres cuestionaron las formas de contratación. No obstante, otros consideraron que la labor de enseñar debía estar por fuera de toda valoración económica. Pocas mujeres plantearon abiertamente la precarización y dificultades laborales. Un fragmento del relato de un profesor del grupo 1 muestra esta paradoja:

...se dirá, entonces, que dónde quedó la vocación de docente, cuando se está pensando más en la remuneración económica. Y afirmo esto porque ya lo he escuchado, y tal observación aseguro que no es que estemos laborando solo por remuneración económica; de ser así, muy seguramente la mayoría de profesores no lo estarían haciendo...²⁶

Otra docente del grupo 3 refirió: “Soy docente por conveniencia. El horario de docente o jornada laboral permite tener otros trabajos y docencia, vg. por la mañana trabajo en un centro oficial de bachillerato y en la noche en la universidad. Ello me garantiza gozar de mis merecidas vacaciones, tanto a mitad de año como en diciembre...”²⁷

Relaciones familia y trabajo

Todos los relatos mostraron la compatibilidad entre función docente y responsabilidades familiares. Sin embargo, el aumento de menores (niños) a cargo, intensificó la dedicación masculina a la docencia. Las mujeres que no interrumpieron su trabajo por la maternidad, asumieron la docencia de tiempo parcial, reconociendo la compatibilidad entre las esferas doméstica y laboral. Pocos relatos mostraron circunstancias adversas: en algunos relatos, la maternidad o la paternidad interrumpieron o aplazaron los estudios superiores de pre o posgrado. Por ejemplo, el caso de este docente del grupo 3, que empezó su trayectoria docente en bachillerato:

fueron las imágenes de una esposa con el vientre inflado, a punto de parir su primer vástago, quien le dictó que había que conseguir dinero

26 Relato *¿Mi ruta a la docencia?*, El Espinal.

27 Relato *Porque soy docente*. Ensayo, Santiago de Cali.

como fuera, para pagar los gastos de la maternidad y alimentar al bebé. Así que, imitando al peor de los maestros, les iba enseñar quién mandaba en la clase.²⁸

Interrupción de trayectoria ocupacional. Muy pocas mujeres relataron que abandonaron labores docentes por la maternidad o la muerte de seres queridos, sólo en este caso una profesora de sistemas afirmó: “...me tocó retirarme porque estaba embarazada y tuve el niño en abril, luego decidí quedarme en casa cuidando mi hogar y terminando mi postgrado en gestión pública”.²⁹

Las trayectorias de cátedra y tiempo completo afianzaron un carácter polivalente del trabajo profesional. Pero las mujeres incluyeron más variaciones en sus dedicaciones de tiempo parcial o completo. Para docentes masculinos, la docencia era una actividad transitoria, con dedicaciones intensas que pueden ser continuas o bifurcadas. En la dedicación a tiempo completo en universidades oficiales, los hombres mostraron mayor interacción docencia-investigación y docencia-gestión. En universidades privadas, para ambos sexos, la docencia de tiempo completo incluyó responsabilidades de tipo administrativo, como este docente del grupo 3:

En la etapa actual de mi vida me encuentro desempeñándome en el área administrativa, realizando gestiones de control y planeación. Las cátedras que dicto involucran planeación y creatividad, áreas que trato de fomentar dándoles pautas de acción para que se cree en ellos un espíritu de alto rendimiento, haciéndolos unos profesionales más capaces.³⁰

Discusión

El análisis de narrativas mostró que la formación y el ejercicio de la profesión docente cambiaron según la evolución de la universidad

28 Relato *Historia de vida. Una semblanza de la vida de Roqui*, Barrancabermeja.

29 Relato *Agenda verbal. Relato autobiográfico*, Quibdó.

30 Relato *¿Por qué soy docente?* Ensayo, Santiago de Cali.

colombiana, entre 1965 y 2000. Una primera generación de docentes (1965 y 1975) migró a ciudades como Bogotá, Medellín y Cali, a estudiar en universidades públicas o cursar licenciaturas en ciudades menos industrializadas. Las mujeres mostraron opciones profesionales independientes de las expectativas familiares. Ellas y ellos, junto con el grupo 2, participaron en la división entre el sector privado y el sector oficial, semiparalizado por paros (entre 1976 y 1985). Docentes menores de 35 años estudiaron y comenzaron su labor docente en el contexto de crecimiento de la participación de mujeres y diversificación de la oferta educativa (a partir de 1986). Las trayectorias femeninas en la docencia fueron justificadas por su vocación de servicio (dones innatos) y empatía para transmitir conocimientos. La participación diversa de hombres en la enseñanza fue justificada en la vocación y mayor integración con actividades de orden administrativo, decisorio o que representaron mayores ingresos económicos.

El análisis textual mostró diferencias de género en la elección profesional, la influencia del contexto universitario y la autonomía o dependencia de las expectativas familiares para la elección vocacional.³¹ Docentes que estudiaron en el período de luchas estudiantiles por la autonomía universitaria, mostraron valores políticos y preocupaciones acerca del sentido de su práctica en el desarrollo económico regional (Parra, 1986). En cambio, las docentes mayores de 45 años, que también estudiaron en universidades públicas, destacaron los obstáculos familiares para seguir una carrera universitaria; sus valores estaban orientados a mostrar coherencia en su práctica pedagógica. La generación más joven planteó y escogió la labor docente debido a necesidades urgentes de ubicación laboral, ellas y ellos mostraron la necesidad de conceptos y habilidades orientadas a la profesionalización (Parra, 1986). Con excepción a lo planteado, relatos de docentes menores de 35 años de Quibdó y Villavicencio, establecieron claramente la

31 Sin embargo, los relatos de docentes de ciudades como Quibdó, Villavicencio y El Espinal, mostraron expectativas asociadas con el ámbito comunitario.

relación entre elección de carrera, oportunidades y opciones laborales dentro de la modernización regional.

En la identidad docente predomina el ideal de “vocación” como “imagen sagrada” de la labor de enseñar en jornadas intensificadas de trabajo, debido a la precarización salarial (Molina & García, 2009). En las tres generaciones aparecieron identificaciones de maternaje y paternaje asociadas como experiencias gratificantes con docentes de primaria y secundaria. “La maestra”, en los primeros aprendizajes, aportó una imagen afectiva, maternal y abnegada. En secundaria, docentes de ambos sexos alternaron recuerdos con imágenes femeninas y masculinas en las cohortes de edades inferiores a 46 años. Las cualidades de “las maestras” en secundaria, fueron la experticia metodológica y el entusiasmo por el aprendizaje de sus estudiantes. A “los maestros” se les valoraron el dominio cognitivo, el sentido ético y la autoridad en el salón de clase. No obstante, algunos relatos criticaron la enseñanza recibida en matemáticas, física o química, y consideraron más gratificantes las experiencias de enseñanza entre compañeros. Otros relatos consideraron más satisfactorias las experiencias en alfabetización o trabajo comunitario.

De acuerdo con Robledo (1989), las autobiografías de hombres sí proyectaron imágenes de autoconfianza, idealizando su participación docente integrada a otras esferas productivas, pero reclamaron la precarización de la misma y la intensificación de jornadas por responsabilidades familiares. Las mujeres presentaron imágenes auto justificantes de crecimiento intelectual y compromiso metodológico. Para los hombres, la docencia universitaria es compatible con la vida doméstica, porque su intensificación permite obtener mayores ingresos; en cambio, para las mujeres significa mantenerse en la vida profesional alternando con las labores de cuidado.

Desde una perspectiva biográfica-narrativa, el presente estudio permitió concluir que:

1. La estructura de las autobiografías de profesorado universitario permite deducir estadios de transformación de la identidad: experiencias familiares y escolares significativas, la relación entre contexto y la elección por la profesión docente y el significado de la trayectoria por la docencia, según tipo de vinculación (cátedra, tiempo completo).
2. Las experiencias de docentes universitarias no mostraron segregación en la inserción a la docencia, sino antes de ingresar a ella. Las mujeres mayores de 45 años contrariaron las expectativas familiares ingresando a la universidad, y algunas de ellas menores de 45 años mostraron la discriminación sufrida como estudiantes universitarias en el ingreso a profesiones tradicionalmente masculinas.
3. Las trayectorias docentes mostraron que existe continuidad con la esfera doméstica. En pocos casos se observó interrupción de la trayectoria laboral por parto, divorcio u otras circunstancias de emergencia familiar.

Por último, el reconocimiento a las identidades docentes y la redistribución económica en beneficio de la educación superior, podrán contribuir a superar el elitismo cuando disminuya la segregación por sexo entre el profesorado, mejoren las condiciones de contratación para disminuir la intensificación de este trabajo y se consolide la función docente como trabajo intelectual, y no como extensión materna o paterna de las figuras de socialización familiar. En próximas investigaciones acerca de la identidad docente, sería importante señalar cómo las nuevas exigencias de un mundo globalizado han transformado las subjetividades en cuanto a la masificación y movilidad del estudiantado, la producción y la transnacionalización del conocimiento y la formación investigativa en posgrados.

Referencias

- Acker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismos*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
- Álvarez, A. (2009). Una mirada biográfica a la función del profesor universitario en Colombia. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1(3), 158-171. Recuperado de: <http://virtual.usc.edu.co/rees/index/ph>
- Arango, L. G. (2006). *Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Nacional de Colombia.
- Bertaux, D. (1995). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En: *La historia oral: métodos y experiencias (pp. 149-172)*. Madrid: Debates
- Bolívar-Botía, A. (2002). De nobis ipse silemus? Epistemology of biographical-narrative Research. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contents-bolivar.html>
- Bonilla-Castro, E. (1983). *La mujer colombiana en la universidad y en el mundo del trabajo. Documentos CEDE, 093*. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bruner, J. & Weisser, S. (1995). La invención del yo, la autobiografía y sus formas. En: D. R. Olson & N. Torrance, *Cultura escrita y oralidad (pp. 177-202)*. Madrid: Gedisa Editorial.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. & Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado (pp. 99-148)*. Barcelona: Octaedro.
- Cohen, L.M. (2001). *Colombianas en la vanguardia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cruz, J. & Moreno, E. N. (2013). Educación Superior y Mercado Laboral: Reflexiones sobre la reproducción de la dominación sexual. *Escuela de Estudios de Género, Boletín Anual*, 2, 48-63.
- De Gregori, W. (1998). *El poder de tus tres cerebros: Construcción familiar escolar de tus tres cerebros*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Domínguez, M. E. (1998). *Género y docencia universitaria en Colombia*. (Tesis inédita de Maestría en Estudios de Género: área género, mujer y desarrollo). Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, Colombia.
- Domínguez, M. E. (2011). Análisis crítico de género en narrativas de la docencia universitaria. En: Varios autores, *Colección Pedagogía Iberoamericana. Lenguaje, formación investigativa e integral. Tomo 2. (pp. 253-277)*. Sin ciudad: Editorial Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Dudgeon, P., Oxenham, D., Grogan, G. (1999). El aprendizaje de las identidades y las diferencias. En L. Carmen (Comp.), *Feminismos y Pedagogías de la vida cotidiana (pp. 45-65)*. Madrid: Morata, S. L.
- Eisenstein, Z. (1999). La pedagogía jurídica como silencios o silencios autorizados. En C. Luke (Comp.), *Feminismos y Pedagogías de la vida cotidiana (pp. 243-257)*. Madrid: Morata.
- Ellsworth, E. (1999). ¿Por qué esto no parece empoderarte? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (ed.), *Géneros Profugos. Feminismo y educación (pp. 55-88)*. México: Programa Universitario de Estudios de Género y Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México-Colegio de la Paz Vizcainas.
- Epstein, D. & Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.

- Ferro, J. (1989). *La educación universitaria*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Ficcardi de Angeli, A. M. & Elgueta, V. M. (2009). Trayectorias de los docentes noveles en sus primeras inserciones laborales. Aportes de una investigación realizada en Mendoza, Argentina. Veracruz: *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 21 al 25 de septiembre de 2009, Área 15 Procesos de Formación*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0115T.htm>
- Flores, V. (2005). *Notas Lesbianas. Reflexiones desde la disidencia sexual*. Buenos Aires: Hipólita Ediciones.
- Goodson, I. F. (2004). Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente. En I. F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-63). Barcelona: Octaedro
- Guerrero, A. E. (1999). *Historia de la educación femenina en Colombia: la incursión de la mujer en la universidad. El caso de las ciencias sociales en la llamada "República Liberal"*. (Tesis inédita de Maestría en Estudios de Género: área género, mujer y desarrollo). Universidad Nacional de Colombia, Santa fe de Bogotá, Colombia.
- Gualdrón de Aceros, L. & Reyes, L. M. (1999). *Identidad del docente*. (Tesis de maestría Inédita). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. ,
- Jelinek, E. (1980). *Women's autobiographies. Essays in criticism*. Bloomington, Indiana: University Press.
- Kholi, M. (1995). Biografía: relato, texto y método. En C. Santamarina. C. & J. M. Marinas, *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 173-184). Madrid: Debate,
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-206). Barcelona: Octaedro,
- Lather, P. (1999). ¿Seguir en la estupidez? resistencia estudiantil y currículo liberador. En M. Belausteguigoitia, M. & A. Mingo, *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 89- 117). México: Programa Universitario de Estudios de Género y Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México-Colegio de la Paz Vizcaínas.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul Indymion.
- Linde, C. (1993). *Life Stories. The Creation of Coherence*. Oxford: Oxford University Press.
- Middleton, S. (2004). El desarrollo de una pedagogía radical: autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres. En I. F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 63-98). Barcelona: Octaedro.
- Mejía, J. E. (2009). La escritura de la autobiografía en el desarrollo del pensamiento histórico Veracruz: *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 21 al 25 de septiembre de 2009, Área 15 Procesos de formación*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0115T.htm>
- Molina, R. & García, R. I. (2009). Construcción de identidades y trayectorias socioprofesionales de los docentes de Educación Básica en el Estado de Tlaxcala. Veracruz: *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 21 al 25 de septiembre de 2009, Área 15 Procesos de formación*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0115T.htm>
- Ospina, S. (1998-2000). *Perfiles e imaginarios del docente colombiano. Informe de investigación*. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ospina, S. (2004). *La especialización en docencia universitaria. Una mirada desde los docentes*. Bogotá: Comité de Investigaciones Facultad de Educación, CIFE, educ.

- Parra, R. (1981). *La profesión de maestro y el desarrollo nacional: estudio exploratorio. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, con María Elvira Carvajal y Francisco Parra. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD.
- Parra, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Piñeres de la Ossa, D. (2002). La primera mujer universitaria en Colombia: Paulina Berengoff. La Universidad de Cartagena, su centro de docencia y formación. *Revista de historia de la educación latinoamericana*, 4, 133-136.
- Remedí, E., Aristi, P., Landesman, M., Castañeda, A. & Edwards, V. (1987). *La libertad y el censor. Dos imágenes de la identidad del maestro. Documento, DIE (IPN)*. Sinaloa: Universidad de Sinaloa.
- Robledo, Á. I. (1989). Género y discurso místico autobiográfico en las obras de Francisca Josefa del Castillo y Francisco Castillo. *Texto Crítico*, 40-41, 103-121.
- Valdés, T. & Gomáriz, E. (Coord.) (1993). *Mujeres Latinoamericanas en cifras. Colombia*. Chile: Instituto de la Mujer, FLACSO.
- Velandia, C. (2000). *Metodología Interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Wills, M. E. (2007). *Inclusión sin representación. La irrupción política de las mujeres en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

K