

Género y generación en autobiografías de profesorado universitario en Colombia*

* El presente artículo resume la ponencia presentada el 9 de Octubre de 2012 en el XVI Congreso Colombiano de Historia, Neiva (Huila). Agradezco a Jenny Julio, estudiante programa curricular de historia, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, por presentar la ponencia en este evento.

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito mostrar los aportes de la crítica feminista y la investigación biográfica-narrativa al estudio de la función docente. Aplica la perspectiva de género a 50 autobiografías para mostrar: la relación entre contexto histórico, elección e inserción en el medio académico; los cambios generacionales en la socialización profesional y los roles de género (la compatibilidad o incompatibilidad entre trabajo y responsabilidades familiares). Este enfoque permitió evidenciar imágenes contradictorias de la profesión en cuanto a idealización y precarización, maternaje y paternaje en la socialización profesional y el ejercicio laboral. Los relatos fueron elaborados por docentes de: Barrancabermeja, Bogotá, El Espinal, Medellín, Quibdó, Villavicencio, Santa Marta y Santiago de Cali, que cursaron una especialización en docencia universitaria en esas ciudades.

Palabras claves: género, generación, autobiografía, profesorado universitario, investigación biográfica-narrativa

ABSTRACT

The aim of this paper is to show the contributions of feminist and biographical-narrative research to teaching education. A gender perspective applied to 50 teachers' autobiographies from eight Colombian cities showed: the relationship between historical context, choice and inclusion in the academic, generational changes in professional socialization and gender roles (compatibility or incompatibility between work and family responsibilities). This approach showed contradictory evidence images of the profession in terms of idealization and precariousness, mothering and parenting in professional socialization and work. Some teachers who completed a university teaching specialization wrote reports on this matter and they are from different cities like Barrancabermeja, Bogota, El Espinal, Medellin, Quibdó, Villavicencio, Santa Marta and Santiago de Cali.

■ ** MARÍA ELYIA DOMÍNGUEZ BLANCO

* Psicóloga, Magister en estudio de género. Profesora asistente del departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.
medominguezb@unal.edu.co

Artículo de Investigación
Fecha de recepción: 22/06/2013
Fecha de aprobación: 26/07/2013

Key words: autobiographies, gender, generation, university professors, narrative-biographical research.

INTRODUCCIÓN

La universidad colombiana ha configurado un espacio de tradición académica masculina con fuerte segregación social. En el periodo colonial (1592-1810) contribuyó a la enseñanza de la teología, la filosofía, las matemáticas y las artes liberales para educar españoles y descendencia. Los movimientos científicos seculares de los siglos XVIII y XIX no conmovieron la jerarquización en la producción y la transferencia de conocimiento. Durante el siglo XX aumentaron significativamente instituciones de enseñanza superior debido a la consolidación de la nación, la división del trabajo, los movimientos de renovación científica y la inclusión de mujeres desde 1936. Entre 1925 y 1940 ingresaron mujeres docentes a las universidades de Cartagena¹, Bogotá, Medellín y San Juan de Pasto. Este proceso de expansión de la educación superior 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).

Durante el siglo XX en Iberoamérica, la participación de las mujeres en los estudios superiores y la docencia universitaria fue tributaria de los fenómenos de renovación científica de las disciplinas y de masificación tecnológica en las profesiones. Para que esto fuera posible ocurrieron cambios sociales y religiosos en las familias: eliminando la tutela a los proyectos de vida de la juventud de los años sesenta y setenta (Fernández, 1993), promoviendo la educación universitaria como pasaporte a la autonomía económica en caso de fracaso matrimonial (Crespo, 1993) y confiando en que las universitarias católicas promovieran los valores de

la maternidad y la espiritualidad en la esfera pública (Morcillo, 2000).

En Colombia, el ascenso social y la división del trabajo exigieron obtener mejores calificaciones educativas para las mujeres. Las investigaciones de María Solita Quijano y colaboradoras, acerca de las primeras maestras en el siglo XX, mostraron que el cambio educativo a favor de las mujeres se debió fundamentalmente a valores como el altruismo, que concedieron importancia a la educación femenina; y su creciente presencia como docente, se naturalizó debido a su "vocación" de maternaje (Domínguez, 2005). Según Quijano y Sánchez (1997 citadas en Domínguez, 2005) en el siglo XX surgieron dos modelos educativos para las mujeres: la "educación casera" y la "educación ilustrada"; que posibilitaron el avance en el sistema educativo y presionaron por espacios para más mujeres blancas y mestizas de clase alta y media.

La participación femenina en las universidades del mundo ha sido lenta y silenciosa. La investigación creciente acerca del papel de las mujeres en la ciencia ha mostrado cómo desde el comienzo de cada disciplina han estado presentes algunas científicas con doctorado (Morley, 1999). Desde 1990 aparecieron investigaciones sobre género y educación que mostraron fuerte segregación horizontal y vertical por sexo en la composición del profesorado en países como: Australia, Reino Unido, España, Estados Unidos, México y demás países latinoamericanos (Morley, 1999; Acker, 2000; Montes García, Cuellar Saavedra, Gaitán Bohórquez y García Andrés, 2003). Además, Domínguez (2004) planteó el poco reconocimiento a la relación entre las esferas doméstica y laboral en estudios acerca del profesorado: Aguilar & Sandoval (1991), Gallart (1995), Arango y Viveros (1996), Guerrero (1999) y Cohen (2001). En esta carrera por la acreditación, las mujeres alcanzaron paridad en la educación universitaria, conservando un lugar secundario en el

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

mundo del trabajo profesional y la docencia universitaria (Domínguez, 1998). Este fenómeno se conoce con el nombre de “Jaula de Hierro” o “Techo de cristal” (Morley, 1999).

En Colombia, los estudios de Jesús Ferro sobre la Educación Universitaria (1989), el de Elsy Bonilla-Castro acerca de La Mujer en la Educación Superior y el mundo del trabajo (1983) y el informe Mujeres Latinoamericanas en Cifras (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. Para el año 2007, la investigadora María Ema Wills confirmó fuerte segregación en la docencia universitaria: 14% en 1970, 24% en 1985, 27% en 1990, 28% en 1994, y 33% en 2002. Este tope es uno de los más bajos de América Latina y del Caribe (Wills, 2007, p. 273).

Simultáneamente, aparecieron investigaciones cualitativas acerca de la situación de las mujeres en la docencia universitaria las cuales adoptaron un enfoque biográfico-narrativo en cuatro campos: (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.

En Colombia, los estudios acerca de la identidad profesoral no han incluido las diferencias de género en esta profesión porque ambos sexos tienen igual acceso en pregrado a la Educación Superior. Sin embargo, según Cruz & Moreno (2012) las mujeres mantienen un lugar secundario en el campo profesional, la producción de conocimiento y la formación en posgrados. Por ello, consideré vigente interrogar si existieron diferencias de género en la

socialización profesional y la función docente en cuanto a: ¿Qué cambios se produjeron en las expectativas parentales para permitir el ingreso de las mujeres a las profesiones? ¿Existieron expectativas y oportunidades diferentes para hombres y mujeres cuando cursaron una carrera y optaron por la docencia universitaria? ¿Existieron diferencias en las trayectorias laborales en cuanto a la relación familia y trabajo? Y, por último, ¿Cómo se refleja la situación de las mujeres docentes en la identidad profesoral?

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 nombrado: 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. 18).

Para responder estos interrogantes entre 1997 y 1998 se tuvo acceso a 250 autobiografías de profesores de ocho ciudades colombianas, las cuales fueron clasificadas en cuatro tipos de narrativa: explicativa, *annal*², crónica y relato de vida. Con 183 relatos compare por sexo y edad las trayectorias por la docencia (cátedra y tiempo completo). Entre 1999 y 2003 se analizaron los cambios subjetivos en la socialización profesional, el ejercicio docente y las relaciones entre familia y trabajo con 50 autobiografías.

² 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, p. 179).

IDENTIDAD DOCENTE E INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA-NARRATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El enfoque de género en la educación superior ha contribuido a visibilizar las desigualdades en el sistema educativo mostrando: (1) el sentido social contradictorio de las prácticas de enseñanza, (2) los conceptos normativos en el ejercicio de la función docente, (3) la naturalización de la participación por sexos en el sistema educativo (feminización y masculinización) y (4) la docencia en la construcción de la identidad de género (Domínguez, 1998). Exploré de manera prioritaria este último aspecto al adoptar el relato de vida como fuente para el estudio de la subjetividad docente. 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 biográficos y posiciones del espacio social” (p. 180).

De acuerdo con Goodson (2004) el principal objetivo del estudio de las vidas de profesores consiste “en localizar el propio relato del profesor o la profesora en el marco de una 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 permite 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 la esfera pública y la privada.

Acker (2000) llevó a cabo los estudios pioneros en el campo de género y educación acerca de la situación de las maestras urbanas y rurales en escuela de primaria, la discriminación de género en los textos escolares y la situación de las mujeres en

las universidades del Reino Unido entre 1990 y 1992. En estos estudios mostró la segregación horizontal y vertical de las profesoras en cuanto a las modalidades de cátedra universitaria (cátedra, instrucción y lectorado), y propuso estrategias para su modificación desde los feminismos liberal y socialista.

En el campo de la enseñanza, considero importante destacar estudios feministas acerca de las relaciones contradictorias de las docentes con el medio universitario. Luke y Gore (1999) en Australia, y Munevar (2005) en Colombia, investigaron las relaciones entre poder y conocimiento en el discurso y la organización del campo académico. Threadgold (1999) mostró los dilemas de las prácticas pedagógicas de docentes feministas: ¿emancipadoras u opresoras? En Estados Unidos y el Reino Unido varias investigadoras han desarrollado la crítica androcéntrica heterosexista a la figura docente y los currículos “liberadores” en la enseñanza universitaria (Eisenstein, 1999; Ellsworth, 1999; Lather, 1999; Orner, 1999; Epstein y Johnson, 2000).

En el campo de la educación superior, desde 1980, las investigaciones sobre los maestros colombianos demostraron la construcción contradictoria del imaginario docente en primaria y secundaria. Los estudios pioneros de Rodrigo Parra Sandoval identificaron rupturas entre la realidad de la profesión, la práctica pedagógica y la imagen social: sacralizada o secular (Parra, 1981 y 1986). Parra (1981) concluyó 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” (Domínguez, 1998, p. 55). Lucila Gualdrón de Aceros y Luz Emilia Reyes proponen, en su investigación sobre identidad docente, que “los educadores para el siglo XXI deben ser “personas”, seres que establezcan nuevas relaciones consigo mismo, con el “otro” y con el conocimiento” (Gualdrón de Aceros & Reyes Enciso, 1999, p. 7).

Según Domínguez (1998) otros estudios internacionales, inspirados en la pedagogía crítica, investigaron la identidad docente como control simbólico ¿opresor o emancipador? ¿Trasmisor o innovador? o ¿Trasmisor o formador?: el docente como censor o libertario, en Eduardo Rem y colaboradores (1987); el docente como ideal del yo, en Jiménez-Díaz (1994); el docente como subalterno empoderado, en García (1995) y la función del docente universitario como ¿Formación o capacitación? en la tesis de maestría Una mirada biográfica a la función del docente universitario de Álvarez Ramírez (2009).

GÉNERO Y ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA

La escritura autobiográfica es una producción híbrida entre historia y literatura. La interpretación de escritos autobiográficos partió de los trabajos de la profesora Ángela Inés Robledo Palomeque, quien ha investigado 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” en la escritura femenina colonial (Robledo, 1995, p. 141). En educación la autobiografía se convirtió en un recurso investigativo y reflexivo de creciente utilización en la pedagogía crítica, al incorporarla como campo de conocimiento emergente (Bolívar-Botia, 2002, Goodson, 2004). Como ejemplos del uso de la autobiografía docente como recurso investigativo tenemos: el trabajo de Sue Midlenton, “quien ofrece la visión de la docencia como una profesión en la que la construcción de género es fundamental en el contexto socio histórico de la Nueva Zelanda” (Goodson, 2004, p. 59) y la autobiografía de Sandra Acker como parte de sus investigaciones en género y educación (Acker, 2000). Posteriormente, aparecieron estudios acerca de los aportes pedagógicos de las autobiografías en

las luchas frente a la segregación por raza y orientación sexual en la función docente: Patricia Duggen, Darlene Oxenham y Glenis Groganen Australia (1999), citadas por Luke (1999); las identidades no-heteronormativas de los docentes en el Reino Unido (Epstein y Johnson, 2000) y Notas Lesbianas, reflexiones desde la disidencia sexual en Argentina (Flores, 2005).

Linde (1993) considera la autobiografía como una variedad de relato de vida al presentar el yo social en forma escrita. Según ella, para Stern (1985) los sentidos del yo incluyen: “el sentido de agencia, el sentido de cohesión física, el sentido de continuidad, el sentido de afectividad, el sentido de subjetividad del yo que puede lograr intersubjetividad con otra persona, el sentido de crear organización y el sentido de transmitir significados” (Linde, 1993, pp. 99-100). Desde el lenguaje, los sentidos del yo que se mantienen e intercambian son: “continuidad de la memoria durante el tiempo, particularmente; la relación del yo con otras personas; y reflexividad, o el tratamiento del self como otro, con inclusión de la evaluación moral” (Linde, 1993, p. 100). Phillipe Lejeune “propone el pacto autobiográfico entre identidad, autor/a, narrador/a y narración. La narración de sí misma/o integra cuatro dimensiones: forma de la lengua (narración en prosa), tema (vida individual), situación del autor o la autora (identidad con el narrado o la narradora) y posición retrospectiva: narradora o narrador como personaje principal” (Laureiro, 1992, citado por Domínguez, 1998, pp. 45-46). 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) atribuye “esta diferencia a las formas literarias: la forma discontinua y espontánea de un diario o nota de cuaderno es análoga a las características de fragmentación, informalidad y contingencia en las vidas de las mujeres” (Linde, 1983, p. 43).

Los estudios de la crítica literaria feminista alertan 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). 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” (Domínguez, 1998, p. 47). De igual manera, Sandra Soler cuando analiza las diferencias entre relatos de vida encuentra que “las mujeres muestran mayor tendencia a narrar que los hombres, pero los hombres conocen perfectamente las diferentes maneras de narrar para crear y mantener la intriga, y emplean estos mecanismos de modo semejante (Soler, 2004, p. 181). Según ella el tipo de narración varía: “las mujeres favorecen un tipo de narración relacionado con “dicen que” o “cuentan que”, mientras que los hombres optan por narraciones personales. Donde se desprende que los protagonistas de los relatos son diferentes. Los hombres, en general, son protagonistas de sus propios relatos, mientras que los protagonistas de los relatos de las mujeres son otros, indistintamente hombres y mujeres. Los temas de los relatos difieren: las mujeres tratan mayor variedad de temas, los hombres se concentran en temas de trabajo y violencias. En cuanto al objetivo de los relatos, los hombres los utilizan como soporte de

ideas desarrolladas o para jactarse de sus acciones, muchas de ellas negativas. Las mujeres usan los relatos para informar, ejemplificar y también para argumentar” (Soler, 2004, pp. 181-182).

MÉTODO

La presente investigación adoptó el método de autobiografía asistida o método de Bruselas del Psiquiatra Lois de Waele y el psicólogo Romano Harré (1977 y 1999, citados en Harré, Clarke y De Carlo, 1989). La metodología consiste en aportarle a la persona una guía para elaborar un texto que será discutido por un grupo interdisciplinario de expertos(as). Posteriormente, este grupo desarrolla sesiones de problematización que permitan aflorar recuerdos encubiertos. A partir de estas discusiones, cada integrante elabora un texto que considera definitivo.

PARTICIPANTES

Entre 1997 y 1998 tuve acceso a 250 relatos de docentes que cursaron una especialización en docencia universitaria en la Universidad Cooperativa de Colombia, en las seccionales de: Barranquilla, El Espinal, Medellín, Quibdó, Bogotá, Santiago de Cali, Villavicencio y Santa Marta. Sus áreas de trabajo eran: Artes y Diseños, Humanidades, Ingenierías, Ciencias Económicas, Ciencias de la Educación, Ciencias de la salud, Ciencias Políticas y Sociales.

MUESTRA

El tratamiento de la muestra fue intencional. Primero, clasifiqué 250 autobiografías en cuatro tipos: Explicaciones, escritos que contenían reflexiones pedagógicas con mínimo rastreamiento autobiográfico; 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 vitales³ (Linde, 1993, Bruner & Weisser, (1995). Con la clasificación seleccioné 183 relatos, y excluí 67 explicaciones: escritos reflexivos con escasos datos biográficos, que no permitieron construir una línea de tiempo en las trayectorias laboral y personal.

Después, agrupé los relatos en tres cohortes para comparar trayectorias por sexo: de 26 años o menos a 35 años, de 36 a 45 años, y de 46 a 55 años o más. Había mayor cantidad de autobiografías masculinas en la cohorte de 46 a 55 años o más, y mayor cantidad de escritos femeninos en el rango de edades menores a 36 años. La mitad de docentes tenía vinculación de hora cátedra (54.6%) con participación equivalente de hombres y mujeres en los rangos de edad inferiores a 36 años. La duración, promedio, de la trayectoria docente universitaria fue cinco años, y osciló entre 6 y 15 años para ambos sexos. La duración de las trayectorias docente no dependió de la edad, es decir, encontré docentes mayores de 46 años y menores de 35 años con trayectorias inferiores a cinco años⁴. El análisis de las trayectorias permitió establecer dos tipos: docentes de tiempo completo y docentes hora cátedra (trabajaban en varias universidades o eran profesionales que tenían la docencia como complemento). Por tanto, es una constatación que las trayectorias laborales varían: 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).

El análisis de trayectorias, me permitió seleccionar las mejores narrativas con 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 y Wallezky, 1967, citado en Kholi, 1995, p.181). Es decir, fueron excluidos los relatos en forma de *annal* o *crónica* (en los cuales aparecían datos biográficos con pocas evaluaciones. Así que, agrupé 50 autobiografías en tres cohortes por sexo, edad y ciudad:

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: 9 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: 9 relatos masculinos y 8 relatos femeninos, de ocho ciudades (se adicionó uno masculino de Santa Marta)

DISEÑO

Las y los docentes conformaron grupos autobiográficos donde discutieron y reelaboraron sus relatos. La instrucción para elaborar la autobiografía fueron: “¿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”⁵ (Domínguez, 1998, p. 51). Cada profesor/a presentó al docente un proyecto de autobiografía y después lo desarrolló con su grupo de trabajo, como parte de los productos finales de un módulo

³ La lingüista Charlotte Linde clasifica las narrativas entre tipos: stories, cronics y explanations. El psicólogo Jerome Bruner y la psicóloga Susan Weisser adoptaron clasificar los relatos de vida en tres tipos: *anales*, *chroniques* e *histoires* siguiendo la clasificación francesa de la historia de los *anales*.

⁴ Algunas y algunos docentes explicitaron que su trayectoria había comenzado en educación primaria, secundaria, técnica intermedia o alfabetización.

⁵ La guía autobiográfica del método de Bruselas comprendía preguntas detalladas en tres dimensiones: micro-sociológico, ecológico y psicosocial.

sobre comunicación⁶. Cada docente tituló su autobiografía con o sin nombre completo. Las autobiografías se clasificaron por título, grupo, ciudad y sexo con el objetivo de identificar acontecimientos que dieran cuenta del contexto, los motivos para ser docente y la relación entre familia y trabajo.

RESULTADOS

Las autobiografías docentes permitieron identificar cambios generacionales en las expectativas parentales, la elección profesional y el desempeño laboral con recurrencia a identificaciones de maternaje y paternaje. Los relatos utilizaron las etapas del ciclo vital, con datos autobiográficos según contexto local (Álvarez, 2009). 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. Los relatos femeninos también fueron lineales, pero la definición del tiempo no apareció marcada por gestas políticas o acontecimientos históricos regionales; tuvieron en cuenta el contexto, mostrando cómo la incursión a la universidad les permitió adquirir nuevos valores y mostrar independencia frente a la tutela familiar (Robledo, 1989).

OPORTUNIDADES LOCALES Y ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

El contexto socio político de las décadas de los sesenta y los setenta introdujo una visión crítica de

la enseñanza en 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 pero de brillantes estudiosos del marxismo, entre cuyos conferencistas estaban personajes de la vida nacional como por ejemplo Salomón Kalmanovitz o Camilo González...”⁷ (Domínguez, 2003, p. 113). Los hombres justificaron su labor docente debido a la limitada oferta educativa y la precarización ocupacional⁸. 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 docente de hora cátedra en la Universidad Cooperativa de Colombia.

Los docentes entre 36 y 45 años de edad mostraron mayor interés por la profesionalización, que por la docencia. Al respecto un docente afirmó: “Posteriormente... logre vincularme como mensajero en la Caja de Crédito Agrario en el cargo de mensajero... 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”⁹ (Domínguez, 2003, p. 210). Las docentes 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

⁶ Los relatos se llevaron a cabo en el módulo de Comunicación 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 1997 y 1999. Las y los profesores tuvieron conocimiento informado sobre el uso investigativo de estos relatos para los dos proyectos de investigación.

⁷ Relato Autobiografía, El Espinal.

⁸ Los nueve docentes mayores de 45 años recibieron educación primaria feminizada y estudiaron licenciaturas o comercio porque necesitaron rápida inserción laboral.

⁹ Relato Mi Biografía, Bogotá D.C.

económica, que estudia por quemar el tiempo y tener un título universitario¹⁰ (Domínguez, 2003, p. 78). 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 esta docente: "... 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 Bucaramanga¹¹" (Domínguez, 2003, p. 135).

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 especialmente de orden económico e incompreensión 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 comprensión¹²" (Domínguez, 2003, p. 104). En cambio, para los varones, los obstáculos para realizar carreras profesionales estuvieron determinados por la insuficiencia de recursos, paternidad temprana o no tener cupo en centros educativos de Bogotá, Bucaramanga, Medellín, Cartagena o Santiago de Cali.

En décadas posteriores, ambos progenitores orientaron sus hijas por elecciones profesionales menos tradicionales para garantizar independencia intelectual y económica. Es decir, las mujeres

docentes menores de 35 años no encontraron obstáculos familiares para estudios universitarios. Una docente del grupo 2 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..."¹³ (Domínguez, 2003, p. 78). 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 del ochenta, convirtió la cátedra universitaria en una alternativa ocupacional precaria. En los años noventa, 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 escritos autobiográficos, se describieron tres tipos de experiencias identificadoras con la enseñanza: figuras docentes significativas en primaria y/o secundaria, tutorías entre pares escolares y clases a personas con menor escolaridad (alfabetización o clases a domicilio). Comprobé 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

¹⁰ Relato Autobiografía, Barrancabermeja.

¹¹ Relato Mi autobiografía, Barrancabermeja.

¹² Relato Autobiografía, Medellín.

¹³ Relato Autobiografía, Barrancabermeja.

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...”¹⁴ (Domínguez, 2003, p. 108). Otra profesora describió “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 ...”¹⁵ (Domínguez, 2003, p. 125).

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 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 docentes que migraron a las ciudades como Bogotá, Cali, Medellín refirieron experiencias de discriminación sexual y étnica, como esta docente 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”¹⁶ (Domínguez, 2003, pp. 141).

Las imágenes sociales, acerca de la docencia, son contradictorias entre la idealización de la actividad correspondiente al imaginario social 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 docentes, la idea de “vocación” naturalizó su participación como mujeres en la educación (lo cual podría afianzar el carácter secundario o precario de su participación en ella).

Los 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

¹⁴ Relato Autobiografía de José Auro Torres Girón, Quibdó.

¹⁵ Relato Agenda verbal. Relato Autobiográfico, Quibdó

¹⁶ Relato ¿Por qué soy docente?, Villavicencio

económica; de ser así, muy seguramente, la mayoría de profesores no lo estarían haciendo...”¹⁷ (Domínguez, 2003, p. 144). 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...”¹⁸ (Domínguez, 2003, p. 80).

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:

Interrupción de estudios. En algunos relatos, la maternidad o la paternidad interrumpió o aplazó 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 como fuera, para pagar los gastos de la maternidad y alimentar al bebé. Así que, imitando al peor de los maestros, les iba enseñar quien mandaba en la clase”¹⁹ (Domínguez, 2003, p. 103).

Interrupción de trayectoria ocupacional. Muy pocas mujeres relataron que abandonaron labores docentes por la maternidad o la muerte de

seres queridos, solo 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 de mi hogar y terminando mi postgrado en gestión pública”²⁰ (Domínguez, 2003, p. 125).

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 cambio, las mujeres estaban más integradas a la docencia-investigación o docencia-extensión. 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”²¹ (Domínguez, 2003, p. 81).

DISCUSIÓN

El análisis de narrativas mostró que la formación y el ejercicio de la profesión docente cambiaron según la evolución de la universidad colombiana. Una primera generación de docentes (1965 y 1975) migró a ciudades como Bogotá, Medellín y Cali a

¹⁷ Relato ¿Mi ruta a la docencia?, El Espinal.

¹⁸ Relato Porque soy docente. Ensayo, Santiago de Cali.

¹⁹ Relato Historia de vida. Una semblanza de la vida de Roquí, Barrancabermeja.

²⁰ Relato Agenda verbal. Relato autobiográfico, Quibdó.

²¹ Relato ¿Por qué soy docente? Ensayo, Santiago de Cali.

estudiar en universidades públicas o a 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 decrecimiento 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 valores y expectativas en la elección profesional, la influencia del contexto universitario y la autonomía o dependencia de las expectativas familiares para la elección vocacional.²² 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 relación entre elección de carrera, oportunidades y

opciones laborales dentro la modernización regional.

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 Ángela Robledo, 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 autojustificantes 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.

²² Sin embargo los relatos de docentes de ciudades como Quibdó, Villavicencio y el Espinal mostraron expectativas asociadas con el ámbito comunitario.

IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA NARRATIVA, AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIOS INEXISTENTES

Desde el enfoque de género, el presente estudio permitió concluir que:

1. La estructura de las autobiografías de profesorado universitario presentó estadios de la identidad docente: 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. Los relatos de mujeres no mostraron evidencias del lugar secundario de la mujer en el profesorado universitario. Más bien, las diferencias de género se manifestaron en las expectativas frente a la profesionalización de acuerdo a modelos familiares y docentes.

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.

4. En la identidad docente predomina el ideal de “imagen sagrada” de la profesión con identificaciones de maternaje y paternaje.

Por último, considero que el reconocimiento a las identidades docentes y la redistribución económica en beneficio de la educación superior, podrán contribuir a superar la encrucijada elitista en que se encuentra, siempre y 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 escolar o familiar. En próximas investigaciones, en género e 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. de Ediciones.

Álvarez Ramírez, A. (2009). Una mirada biográfica a la función del profesor Universitario en Colombia. En *Revista Colombiana de Educación Superior*, vol. 1, núm. 3, pp. 158-171, recuperado el 8 de Julio de 2013 en virtual.usc.edu.co/rees/index/ph.

Bruner, J. & Weisser, S. (1995). La invención del yo, la autobiografía y sus formas. En D. R. Olson & N. Torrance, *Cultura escrita y oralidad (177-202)*. Madrid: Gedisa editorial.

Bolívar, A. (2002). De nobis ipse silemus? Epistemology of biographical-narrative research. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1. Recuperado el 8 de Julio de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/content-bolivar.html>.

Bonilla Castro, E. (1993). *La mujer colombiana en la universidad y en el mundo del Trabajo*. En Documentos CEDE, 093. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes.

Crespo, E. (1994). Estudia por si tu marido te sale un sinvergüenza. En *Historia y Fuente Oral*, vol. 1, núm. 11, pp. 83-95.

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. En *Escuela de Estudios de Género. Boletín Anual*, núm. 2, pp. en48-63.

Domínguez Blanco, M. E. (1998). *Género y docencia universitaria en Colombia*. Santafé de Bogotá: Programa de Estudios Género, Mujer y Desarrollo, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, tesis inédita de Maestría en Estudios de Género: área género, mujer y desarrollo.

Domínguez Blanco, M.E. (2003). *Análisis crítico de género en narrativas de la docencia universitaria*. Informe de investigación, grupo interdisciplinario de estudios de género. Bogotá: Escuela de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Humanas (inédito).

Domínguez Blanco, M. E. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación superior. En *Revista electrónica de Pedagogía y Educación, REPES*, vol. 1, núm. 2; recuperado el 4 de Julio de 2013 en: www.revistas.utp.edu.co/index/hph/repes.

Dudgeon, Patricia, Oxenham, Darlene, Grogan, Glenis (1999). *El aprendizaje de las identidades y la diferencias en Luke, Carmen (Comp.), Feminismos y Pedagogías de la vida cotidiana* (45-65), Madrid, Morata,.

Eisenstein, Z. (1999). La pedagogía jurídica como silencios o silencios autorizados. En Luke, C., *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:

Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (ed.), *Géneros Prófugos. Feminismo y educación* (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 Vizcaínas.

Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.

Fernández, A. M. (1994). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.

Ferro, J. (1983), *La educación universitaria*. Barranquilla, Ediciones Uninorte.

Flores, V. (2005). *Notas Lesbianas. Reflexiones desde la disidencia sexual*. Buenos Aires, Hipólita Ediciones.

Harrè, R., Clarke, D. y De Carlo, N. (1989). *Motivos y mecanismos. Introducción a la Psicología de la acción*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Goodson, I.F. (Ed.), (2004). *Historias de vida del profesorado*. 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"*. Santa fe de Bogotá: Programa de Estudios Género, Mujer y Desarrollo, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, tesis inédita de Maestría en Estudios de Género: área género, mujer y desarrollo.

Gualdrón de Aceros, L. & Reyes Enciso, L. M. (1999). *Identidad del docente*. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander.

Jelinek, E. (1980). *Women's autobiographies. Essays in criticism*. Bloomington: Indiana University Press.

Kholi, M. (1995). *Biografía: relato, texto y método*. En Santa marina, C. & Marinas, J. M. *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 173-184

Lather, P. (1999). ¿Seguir en la estupidez? resistencia estudiantil y currículo liberador. En Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. *Géneros Prófugos. Feminismo y educación (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.

Luke, C. y Gore, J. (1999). *Mujeres en el medio académico. Estrategia, lucha y Supervivencia*. En Belausteguigoitia, M. & Mingo, A., *Géneros Prófugos. Feminismo y educación (369-389)*. México: Programa Universitario de Estudios de Género y Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México-Colegio de la Paz Vizcaínas.

Linde, C. (1993). *Life Stories. The Creation of Coherence*. Oxford: Oxford University Press.

Montes García, O., Cuellar Saavedra, O., Gaitán Bohórquez, L. & García, Andrés, A. (2003). *Académicos en la UABJO. Una aproximación a su estudio*. En *Revista de Educación Superior*, vol. 22, núm. 4, pp. 59-78.

Morcillo, A. (2000). *True Catholic Womanhood. Gender Ideology in Franco's Spain*. Illinois, Northern Illinois University Press Dekalb.

Morley, L. (1999). *Techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio Académico en el Reino Unido*. En: Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México y Colegio de la Paz Vizcaínas, 349-368

Ospina Ospina, S. (2004). *La especialización en docencia universitaria. Una mirada desde los docentes*. Bogotá: Comité de investigación facultad de educación, CIFE, Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.

Parra Sandoval, R. (1981). *La profesión de maestro y el desarrollo nacional: estudio exploratorio*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" con María Elvira Carvajal y Francisco Parra.

Parra Sandoval, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés.

Piñeres de la Ossa, D. (2002). *La primera mujer universitaria en Colombia: Paulina Berengoff. La Universidad de Cartagena su centro de docencia y formación*. En *Revista de historia de la educación latinoamericana*, 4, 133-136.

Scott, J. W. (1986). *Gender: a useful category for historical analysis*. En *American Historical Review* (91), 1053-1975.

Soler Castillo, S. (2004). *Discurso y Género en Historias de vida. Una investigación de Relatos de hombres y mujeres en Bogotá*. Prologo de Teun Van Dijk. Bogotá: publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

Threadgold, T. (1999). *La vida cotidiana en el mundo académico: feminismos postmodernos, seducciones genéricas, reescritura y hacerse escuchar*. En C. Luke, *Feminismos y Pedagogías de la vida cotidiana (259-288)*. Madrid, Morata.

Valdés, T. y Gomáriz, E. (Coord.), (1993). *Mujeres Latinoamericanas en Cifras*. Colombia. Chile: Instituto de la Mujer, FLACSO.

Wills Obregón, M. E. (2007). *Inclusión sin representación. La irrupción política de las Mujeres en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.