



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ACADÉMICOS DE  
LA UNIVERSIDAD DE COLIMA Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA.  
UN ANÁLISIS COMPARATIVO**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN

**TUTORA:**

DRA. ANITA CECILIA HIRSCH Y ADLER

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
(IISUE-UNAM)

**COMITÉ TUTORAL**

DRA. JUDITH PÉREZ CASTRO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

DR. RODRIGO LÓPEZ ZAVALA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

DR. ANTONIO GÓMEZ NASHIKI

UNIVERSIDAD DE COLIMA

DRA. HILDA BERENICE AGUAYO ROUSSELL

FES-ARAGÓN-UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2017



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Dedicatorias

A mi padre:

Por apoyar mis sueños y brindarme sus sabios consejos.

A mi madre:

Por su amor incondicional y comprender mi ausencia.

A mi querida Tudy:

Por su preocupación y aliento en los momentos difíciles.

A mi hermana Janett:

Por inspirarme a salir adelante y enseñarme a ser valiente,  
a pesar de los límites.

A mi tío Vicente y mi primo Tino:

Por brindarme su apoyo en los inicios de mi trayecto académico.

A mi tío Ronald:

Por alentarme a ser investigadora.

## **Agradecimientos**

Agradezco de manera especial al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por brindarme una beca mensual durante mis estudios de doctorado, sin la cual hubiese sido imposible concretar este proyecto de investigación.

A mi querida alma máter, la Universidad Nacional Autónoma de México, por demostrarme que la educación pública es uno de los baluartes más importantes de este país.

A la dirección y apoyo incondicional de la Dra. Anita Cecilia Hirsch y Adler, cuyas observaciones, comentarios y correcciones me permitieron mejorar este trabajo y, sobre todo, me ayudaron a crecer como profesional y mujer.

A las lecturas y comentarios de la Dra. Judith Pérez-Castro, el Dr. Rodrigo López-Zavala, el Dr. Gómez-Nashiki y la Dra. Berenice Aguayo Roussell, quienes se mostraron dispuestos en acompañarme en este proceso, otorgándole precisión y coherencia a los resultados de esta investigación.

A mis compañeros de seminario y amigos que fui forjando durante mi estancia en México, que de maneras disímiles me mostraron su apoyo y fraternidad.

## **Resumen**

La tesis estudia la formación de la identidad profesional de los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa. Esto a través del análisis de sus biografías y de los múltiples aprendizajes que modifican y/o reestructuran los rasgos cognitivos, emocionales y culturales, con los que se identifican y diferencian a nivel personal e institucional. Se utilizó una metodología comparativa cualitativa y se aplicó una entrevista semiestructurada a una muestra de diez profesores con trayectorias destacadas en cada universidad. Esta información se describió, comparó y analizó de manera individual y entre los casos. Entre los principales resultados resaltan: a) el mentoring y relaciones que establecen con sus compañeros, pues juegan un papel importante en la redefinición de sus motivaciones intelectuales y su desarrollo científico; b) el yo-profesional y los diversos conflictos y dilemas que los impulsan a reorganizar sus proyectos personales y laborales, de acuerdo a la edad y el género; y c) la performatividad y las políticas de evaluación que modifican su perfil, a través de un conjunto de valores que se concentran en el éxito individual y la eficiencia.

## **Abstract**

This thesis studies the formation of professional identity of academics in the Universidad de Colima and the Universidad Autónoma de Sinaloa. This was based upon the analysis of their biographies and the multiple experience learnings that modify and/or restructure the cognitive, emotional and cultural traits, which identify and differentiate them at the individual and institutional level. A qualitative comparative methodology was used and a semistructured interview was applied to a sample of 10 professors with outstanding trajectories in each university. This information was described, compared and analyzed individually and between cases. Among the main results are: a) mentoring and relationships established with their peers, these play an important role in the redefinition of their intellectual motivations and scientific development; b) the professional self and the various conflicts and dilemmas that impel them to reorganize their personal and professional projects, according to age and gender; and c) performativity and evaluation policies that modify their profile, through a set of values that focus on individual success and efficiency.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ACADÉMICOS	17
1.1. Presentación	17
1.2. La construcción del marco teórico: una revisión de las fuentes	17
1.3. La delimitación del objeto de estudio: principales definiciones	19
1.4. Categorías para el estudio de la identidad profesional de los académicos	23
1.4.1. El contexto	23
1.4.2. Prácticas performativas y discurso político	26
1.4.3. La relación con los otros y el <i>mentoring</i>	28
1.4.4. El yo profesional	30
1.5. Precisiones sobre el objeto de estudio: a modo de cierre	31
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA COMPARATIVA CUALITATIVA	33
2.1. Precisiones conceptuales	33
2.2. Muestreo intencionado	33
2.2.1. Universidad de Colima	36
2.2.2. La Universidad Autónoma de Sinaloa	38
2.3. Estrategia de Indagación	40
2.3.1. El Pilotaje	41
2.3.2. Desarrollo de las entrevistas	43
2.3.3. La transcripción de las entrevistas	44
2.4. Proceso de comparación	45
2.4.1. Descripción	46
2.4.2. Comparación	49
2.4.3. Análisis	50
2.5. Precisiones metodológicas	51
CAPÍTULO III: EL MENTORING EN LA PROFESIÓN ACADÉMICA	52
3.1. Una aproximación teórica	52
3.2. El enfoque ecológico como una estrategia de análisis	60

3.3.	El <i>mentoring</i> en las trayectorias de los académicos	62
3.4.	Sistema ontogénico	63
3.4.1.	Rasgos personales del protegido	63
3.4.2.	Capital cultural	74
3.5.	Microsistema	78
3.5.1.	Las asesorías	78
3.5.2.	Los cuerpos académicos y las redes de investigación	83
3.6.	A modo de cierre	89
CAPÍTULO IV: EL YO EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ACADÉMICOS		91
4.1.	El Yo- Dialógico	92
4.2.	Del yo-dialógico al yo-profesional de los académicos	96
4.3.	Posición-Docencia	100
4.4.	Posición-Investigación	112
4.5.	A manera de resumen	128
CAPÍTULO V: LA PERFORMATIVIDAD Y SU IMPACTO EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL		131
5.1.	La performatividad	132
5.2.	Fabricación organizacional y personal	134
5.3.	La performatividad en la academia	136
5.4.	Los valores de la performatividad	138
5.5.	Fabricación Institucional	142
5.6.	Fabricación Identitaria	148
5.7.	A modo de cierre	162
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES		166
BIBLIOGRAFÍA		180
ANEXOS		233



## ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS

### Tablas:

Tabla 1. Caracterización de los académicos de la UdeC	37
Tabla 2. La caracterización de los académicos de la UAS	39
Tabla 3. Elaboración de la guía de entrevistas	41
Tabla 4. Categorías de la UdeC	47
Tabla 5. Categorías de la UAS	47
Tabla 6. Las pre-categorías	48
Tabla 7. Comparación de las entrevistas	49
Tabla 8. Categorías de Análisis	51

### Esquemas:

Esquema 1. Metodología Comparativa Cualitativa	33
Esquema 2. Modelo de Comparación	45
Esquema 3. Sistema Ecológico de la identidad y el mentoring	61
Esquema 4. La estructura del yo-profesional	97
Esquema 5. Las posiciones del yo-profesional	100
Esquema 6. Prácticas Performativas	141

## **SIGLAS**

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ADN	Ácido Desoxirribonucleico
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
ESDEPED	Estímulos al Desempeño del Personal Docente
FEC	Federación de Estudiantes Colimenses
FEUS	Federación de Estudiantes Universitarios Sinaloenses
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
PTC	Profesores de Tiempo Completo
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UdeC	Universidad de Colima
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
SNI	Sistema Nacional de Investigadores

## INTRODUCCIÓN

La adopción de una economía neoliberal, así como la expansión de la tecnología y la evolución del ámbito científico ha tenido múltiples repercusiones en las universidades, a través del diseño de programas y proyectos educativos orientados a la formación de profesionales competentes y resilientes (Stromquist, 2009). En este escenario de reformas, los profesores han desempeñado un papel central, pues han tenido que renovar su perfil y fortalecer la producción y difusión de nuevos conocimientos que coadyuven a elevar la calidad de la enseñanza y el desarrollo institucional (Kent, 2016a). De esta manera, se han visto en la necesidad de elaborar versiones mejoradas de sí mismos que respondan a las nuevas demandas sociales, así como a sus propias motivaciones y aspiraciones intelectuales. Esto a través de la adquisición de nuevos aprendizajes, su incursión en diferentes contextos académicos y la negociación de espacios de autonomía, ante las apremiantes medidas de regulación y evaluación que premian la productividad y eficiencia.

Es por esta razón que, buena parte de los investigadores han mostrado interés en conocer y explicar de qué manera estos procesos de cambio han modificado su identidad profesional, y qué conflictos y dilemas personales y éticos enfrentan en este proceso. La literatura que se ha desarrollado en torno a este tema es extensa y prolífica y se ha concentrado en dos aspectos: en las condiciones materiales y/o culturales y los atributos personales. En el primer grupo, predomina el análisis de las organizaciones, el contexto y el intercambio que establecen con sus pares, pues se busca explicar de qué manera las normas y los procesos de interacción, dirigen y modifican el modo en que piensan, actúan y se relacionan. En contraste, el segundo, se concentra en los valores, los sentimientos y las actitudes que proyectan durante el ejercicio de sus funciones. Esta última vertiente es la más actual y en la que se adopta con mayor frecuencia estrategias de corte cualitativo, que promuevan al diálogo y la reflexión, con la finalidad de conocer la manera en que se perciben y/o identifican con su trabajo.

Los aportes más significativos provienen de países como Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania y España. En este grupo, uno de los trabajos más citados es el de Beijaard, Meijer & Verloop (2004), pues en él se revisa de manera minuciosa y metódica, las veintidós investigaciones más relevantes sobre el tema. Este análisis permite definir a la identidad profesional como una entidad inestable y multifacética, cuya formación se realiza de manera dinámica y compleja, pues obedece a dos fases, una individual y otra colectiva. A pesar de que ambas están estrechamente relacionadas, se encuentran sujetas a divergencias y conflictos. Esto debido a que las motivaciones personales influyen en el ámbito laboral y, viceversa, las estructuras sociales y políticas -en ocasiones- coartan la autonomía y determinan las percepciones. Sin embargo, advierten que estos elementos no siempre se abordan con claridad, pues se trabajan por separado o simplemente no se definen. Por ello, señalan que aún continúa pendiente la incorporación de conceptos como el “yo” y “las políticas”, que contribuyan a identificar y esclarecer los diversos posicionamientos que adoptan los sujetos en función de sus creencias y/o las normas que prevalecen en sus universidades.

#### *Presupuesto teórico y metodológico*

Las recientes investigaciones han optado por indagar en variables como el *self* y las emociones, con la finalidad de explicar el modo en que las experiencias internas, influyen en la vocación profesional y en las conductas que adoptan los profesores al enfrentar las vicisitudes y/o conflictos del ámbito laboral (Monereo & Badia, 2011; Canrinus *et al.*, 2011; Rodgers & Scott, 2008). Por su parte, otros estudios adoptan en sus análisis nuevos enfoques, entre los que resaltan, el “yo-dialógico” de Hermans (2008) y el “yo ilimitado” de Hargreaves (1994). Para ello, se apoyan de metodologías más flexibles y menos lineales, en donde las trayectorias se asumen como múltiples, diferentes y discontinuas, debido a la diversas actividades y necesidades que plantea el mundo actual (Monereo & Domínguez, 2014; Prado, Cubero, Santigosa & Arias, 2013). Empero, a pesar de estos avances y la innovación en sus marcos teóricos, no se ha logrado esclarecer y conceptualizar con exactitud su relación con la identidad profesional.

Algo similar sucede con las políticas, en donde no siempre las construcciones identitarias se analizan de manera explícita, pues en ocasiones el estudio de las reformas educativas y los programas de evaluación, permiten indagar en el perfil de los académicos y el modo en que se adaptan a estos nuevos regímenes (Bolívar, 2006). En México, por ejemplo, la expansión de las universidades y la reducción del presupuesto destinado a este sector, despertó el interés de conocer las condiciones laborales que existen en las universidades, el nivel de satisfacción que experimentaban los académicos con su trabajo y los rasgos y valores que más los caracterizan (Kent, 1993; Gil *et al.*, 1994). Posteriormente, con la implementación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)<sup>1</sup>, la atención se trasladó a sus funciones y los conflictos que afrontan debido a la modificación de los requisitos de contratación y los sistemas de recompensa que premian su buen desempeño (Grediaga, 2000; Galaz, 2002; Romo, 2006).

De manera paralela, en Estados Unidos e Inglaterra, se comenzó a estudiar el impacto de estos sistemas de evaluación y acreditación en la cultura académica, a través del concepto de “performatividad”. Este término se desprende de los trabajos que analizan las políticas educativas y la gestión en las universidades, y constituye una de las innovaciones teóricas más actuales, pues describe como este nuevo ejercicio de poder ha impulsado la formación de un nuevo marco ético, que promueve el éxito individual y la eficiencia. Sin embargo, su relación con la identidad de los profesores, se ha hecho más explícita en los últimos siete años (Wilkins, 2011). Por ello, algunos autores analizan su conversión en sujetos performativos, que se han visto en la necesidad de reformular sus funciones, metas y valores, “fabricando” o construyendo perfiles que se acerquen a estos nuevos ideales. Buena parte de estos estudios, concuerdan que estos procesos de cambio han impulsado la formación de una personalidad proactiva y emprendedora, que promueve la productividad y el desarrollo de múltiples actividades.

---

<sup>1</sup> Se creó en el año de 1996, bajo el nombre de Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Sin embargo, en el 2015 cambió a su denominación actual, sin alterar de estructura y funcionamiento.

Otro concepto que proviene también del área de Ciencias Sociales, es el de *mentoring*. Este término se emplea con mayor frecuencia en el sector empresarial y las industrias, para designar la relación que se conformaba entre un trabajador novato y su guía o *coach*. Con el paso de los años, este acompañamiento se ha comenzado a utilizar de manera poco formal en el área de la medicina y el campo científico, como una estrategia que coadyuva al entrenamiento del recién llegado. En el ámbito universitario su adopción es más reciente, sobre todo en países desarrollados, en donde la guía de un experto ha contribuido en la inducción y formación de los profesores y estudiantes. Su relación con la identidad, comenzó a ser explorada hace menos de diez años, en países como Estados Unidos y España, en donde el análisis de las asesorías y las organizaciones científicas, permitió identificar relaciones e interacciones significativas que contribuyen a la adquisición de los principales rasgos y valores profesionales, que guían la inclinación por la academia y la redefinición de los proyectos personales (Inzer & Crawford, 2005; Riebschleger & Cross, 2011; Manzano *et al.*, 2012; Díaz & Bastías, 2012).

Los resultados y avances encontrados en la literatura señalan que en el estudio de la identidad profesional intervienen distintas disciplinas, pues en su conceptualización se advierten con frecuencia trabajos del área de la Psicología y la Filosofía y, en contraste, en la definición e identificación de los múltiples factores que inciden en su formación, se emplean conceptos y experiencias empíricas, que provienen del área de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Este último enfoque es el más innovador y su estudio convoca con mayor frecuencia a diferentes carreras e instituciones educativas, que buscan alcanzar cierta legitimidad y autonomía, identificando dinámicas y rasgos profesionales que coadyuven a su diferenciación (Monereo & Domínguez, 2014; Covarrubias-Papahiu, 2013; Dagfal, 2014; Efrón, 2009). El análisis de estos dispositivos resulta sumamente interesante y relevante en nuestros días, debido a la expansión de las universidades y la diversidad política y cultural que caracteriza a la actividad académica.

En el plano metodológico, se incorporan diversos métodos y herramientas analíticas, en donde existe un predominio de las estrategias de corte cualitativo,

entre las que resaltan, las entrevistas, las narraciones, los dibujos y los grupos de discusión (Duran-Bellonch & Ion, 2014; Beijaard *et al.*, 2004; Dubar, 2000a; Clegg, 2007; Cortés, Leite & Rivas, 2014) Sin embargo, en los últimos años existe una tendencia a usar cuestionarios mixtos - con preguntas abiertas y cerradas -, que permiten sondear y establecer un diagnóstico preliminar del objeto de estudio, pero no aseguran la reflexión de los sujetos, ni ahondan en su “yo-profesional” (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Galáz A., 2011; Ávalos & Sevilla, 2010; Winter & Wayne, 2012). De igual manera, el uso de métodos comparativos constituye una de las innovaciones más actuales. Sin embargo, gran parte de estas propuestas se apoyan en una metodología cuantitativa, que no permite profundizar en las individualidades y abordar las subjetividades (Mérida, 2006; Winberg, 2008; Pillena, Beijaard & Brok, 2013). A pesar de que, en estos últimos diez años, se han hecho intentos de comparar de manera cualitativa, estos trabajos no se apoyan en un método consistente, pues el análisis de sus variables se realiza de manera intuitiva y/o con escasa sistematicidad, lo cual dificulta su generalización y validez (Silvio, 2007; Chorba, Was & Isaacson, 2012; Zimmermann, 2013).

#### *Justificación y pertinencia del estudio*

Lo anterior permite definir a la identidad profesional de los académicos como un concepto en construcción, que ha sufrido una serie de modificaciones a causa de la intervención de diferentes corrientes epistémicas y metodológicas, que analizan su formación y la reestructuración de sus principales rasgos culturales, cognitivos y emocionales. Las preguntas que comúnmente acompañan a estos estudios se caracterizan por explicar ¿cómo se construye? ¿qué dilemas y conflictos se generan en este proceso? ¿qué diferencias individuales e institucionales se advierten en función a las políticas laborales, las trayectorias y el contexto? y ¿qué discrepancias y semejanzas se identifican de acuerdo a la edad, el género y la nacionalidad? Buena parte de estas respuestas concuerdan en que no se puede generalizar en los resultados, pues su inestabilidad y complejidad requieren delimitar claramente el espacio y las condiciones en las que se internalizan las experiencias y eventos

significativos, que guían el modo en que se identifican con su trabajo y sus funciones.

A pesar de estos avances, en México aún se encuentra en proceso de construcción una definición clara y convincente que recupere los aportes más significativos y actuales que se han desarrollado a nivel internacional, a través de la identificación de algunas variables y conceptos que coadyuven a comprender los retos y obstáculos que enfrentan los profesores en el área de la docencia y la investigación. Por ello, resulta necesario promover el estudio de sus biografías, recuperando las experiencias y resultados positivos que contribuyan a la conformación de programas y/o políticas, que auspicien el desarrollo profesional y ético de las nuevas generaciones. Así también, continua pendiente el uso de estrategias de indagación innovadoras, que no se concentren en un solo contexto institucional, sino que describan y analicen la multiplicidad cultural y académica que existe en el país, principalmente en estados que se encuentran alejados de la capital, como el caso de Colima y Sinaloa, en donde el rezago educativo y económico, así como los problemas de violencia e inseguridad, parecen frustrar la modernización de sus universidades.

#### *Propósito y encuadre de la investigación*

Por lo antes mencionado, a mediados del 2013 se diseñó una investigación que se apoyó en una metodología comparativa cualitativa y que tenía como objetivo:

“Conocer la formación de la identidad profesional de los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa”.

La decisión de estudiar estas instituciones se debe a que, en el caso de la UdeC, existe un trabajo antecedente en el que se analizaron y describieron los valores que caracterizaban la ética de sus docentes. Para ello, se encuestaron y entrevistaron a los profesores -por horas y tiempo completo- que contaban con los puntajes más altos en sus evaluaciones. El análisis de esta información permitió identificar dilemas asociados a una escasa identidad con su profesión (Quijada, 2013). En esta fase, se contó con el asesoramiento de la UAS, debido a su larga y reconocida



trayectoria en el tema. El intercambio que se sostuvo con los expertos y la estancia de investigación en una de sus facultades<sup>2</sup>, coadyuvó a conocer el perfil de sus profesores y la dinámica de sus organizaciones científicas. Estas experiencias avivaron el deseo de desarrollar un estudio comparativo entre ambas universidades, que respondiera a las siguientes preguntas de investigación:

¿A partir de qué experiencias profesionales e institucionales se forma la identidad profesional de los académicos de ambas universidades?

¿Qué diferencias, semejanzas y relaciones existen en la construcción de la identidad profesional de los académicos de la UAS y la UdeC?

Es así que se comenzó a indagar en los principales trabajos que se habían realizado en torno a la identidad de sus académicos, que en su mayoría se concentraban en describir los valores profesionales y éticos que más los caracterizaban, pero que no lograban explicar con claridad el proceso que seguían para conformar y/o adquirir estos rasgos, así como los eventos y factores que desencadenaban la modificación y/o redefinición de los mismos. Por ello, se decidió entrar al campo y buscar información que permitiera profundizar en estos aspectos, a través de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a los profesores con trayectorias reconocidas en las diferentes áreas del conocimiento. Para su selección se diseñó un muestreo intencionado, en el que se establecieron y justificaron los requisitos para su integración. Este proceso se desarrolló a finales del 2014 e inicios del 2015 y, en todo momento, se contó con el apoyo de los directores y/o el personal administrativo de ambas instituciones, así como la disposición de los entrevistados para recibirnos en sus cubículos y responder a nuestras preguntas. El análisis de estos resultados se realizó a través del método comparativo, que se dividió en tres etapas: descripción, comparación y análisis. Cada una de estas fases se apoyó en una

---

<sup>2</sup> Como parte de mi tesis de maestría, a mediados del 2012 se realizó una estancia de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con la finalidad de reunir material bibliográfico en torno a los valores profesionales de los académicos y, a su vez, contar con la asesoría del Dr. López-Zavala, para el diseño de un cuestionario de actitudes.

técnica y/o estrategia particular, que permitió la organización y la sistematización de la información.

### *Los casos a comparar: la UdeC y la UAS*

El empleo del método comparativo trazó como tarea principal, la descripción detallada de los casos. Por ello se indagó en los principales eventos políticos y culturales que identifican y diferencian a las instituciones participantes, con la finalidad de fortalecer la caracterización de los sujetos de estudio. La Universidad de Colima<sup>3</sup>, por ejemplo, se creó en 1940 y desde sus inicios hasta a la fecha, sus funciones se han desarrollado con normalidad, sin presentar huelgas o protestas que frustren su estabilidad. Un ejemplo de ello es que la Federación de Estudiantes Colimenses (FEC), presenta el respaldo de la rectoría y realiza acciones coordinadas con las distintas dependencias académicas (Velasco, 1989). La cifra de profesores de tiempo completo adscritos al SNI, es proporcionalmente más alta que la UAS, si se toma en cuenta el número de facultades y cuerpos académicos (Monroy, 2011; UdeC, 2013). Sin embargo, respecto al desarrollo científico aún se aprecian rezagos, debido al escaso número de posgrados y proyectos educativos que impulsen la participación de los jóvenes en la generación de nuevos conocimientos. En contraste, la docencia es una de las actividades más valoradas, pues a lo largo de diez años se han intensificado los cursos de capacitación en el empleo de estrategias didácticas y de motivación. Empero, a pesar de estos avances y la promoción de un modelo educativo constructivista, no se ha logrado revertir el uso de métodos de enseñanza conservadores, que se concentran en el profesor y no fortalecen la autonomía de los estudiantes.

La Universidad Autónoma de Sinaloa<sup>4</sup> se fundó en 1873 y, a diferencia de la UdeC, cuenta con una larga trayectoria académica en México, prueba de ello son las

---

<sup>3</sup> Se localiza en la región centro occidente de México, específicamente en el Estado de Colima. En el 2013, su población escolar estaba conformada por estudiantes originarios de los 10 municipios del Estado y por un grupo significativo de emigrantes del Estado de Michoacán y Jalisco. En ese mismo año, su planta académica estaba integrada por 1 360 profesores y, de ellos, sólo el 43.7% contaba con una contratación de tiempo completo (INEGI, 2011).

<sup>4</sup> La Universidad de Autónoma Sinaloa se localiza en la región noroeste de México. En el 2013, su población escolar se constituía por estudiantes procedentes de los 18 municipios, así como de otros estados del país,

diferentes denominaciones que ha adoptado a lo largo de su vida institucional, que van desde Liceo Rosales, Colegio Rosales, Universidad de Occidente, Universidad Socialista del Noroeste y Universidad de Sinaloa. Sin embargo, su historia sufre un vuelco importante en la década de los 60 y 70, debido a las protestas estudiantiles que desencadenaron la descomposición de la Federación de Estudiantes Universitarios Sinaloenses (FEUS), para dar cabida a un movimiento anarquista denominado como el “grupo de los enfermos”. Estas luchas políticas desencadenaron la muerte de algunos de sus miembros, así como la desestabilización de las facultades y el retraso educativo, que motivaron la emigración de estudiantes y profesores a otros estados de la República (Instituto La Crónica de Culiacán, 2009). A mediados de la década de los setenta estas discrepancias se fueron disipando y se dio inicio a una “Nueva década de la UAS”, con la reactivación de sus funciones y el retorno de la tranquilidad (UAS, 2017).

En la década de los noventa, al igual que la UdeC, la institución inició un periodo de reestructuración, través de la implementación del Programa del Mejoramiento Docente y la reformulación del perfil de sus profesores. En este mismo periodo se intensificaron las actividades encaminadas a la revitalización de la investigación, mediante la apertura de programas de posgrado y la intensificación de las estancias académicas (UAS, 1993). Por ello, a diferencia de la UdeC, se habilitaron nuevos posgrados y se creó el programa de jóvenes investigadores que, en el año 2013 dio sus primeros frutos, con el incremento de un 14.9% de investigadores candidatos al SNI (UAS, 2013).

Estas divergencias y semejanzas que se aprecian en ambas universidades coadyuvaron al diseño de la presente investigación, que busca comprender la diversidad cultural, académica e institucional, que caracteriza la formación de la identidad de los profesores mexicanos, a través del diseño de una propuesta teórica y metodológica, que recupere las innovaciones que se han desarrollado sobre el tema, con el objetivo de brindar nuevos aportes al campo y promover la reflexión en

---

entre los que destacan: Hidalgo, Oaxaca, Baja California y el Distrito Federal. En ese mismo año, su planta académica estaba integrada por 3 202 profesores y sólo el 34.3% contaba con una contratación de tiempo completo (Periódico el Noroeste, 2013).

torno a las políticas y programas que promueven la calidad de la enseñanza, pero que no retoman las individualidades y diferencias de cada sujeto y contexto, así como las necesidades e inconformidades que experimentan a nivel personal y profesional.

### *Estructura de la tesis: presentación de los capítulos*

A través de seis capítulos se exponen las distintas partes de la investigación:

En el capítulo 1, *La identidad profesional de los académicos*, se realiza una revisión minuciosa y detallada de las principales investigaciones que se han desarrollado en torno al tema. El énfasis en los conceptos y teorías que provienen de países desarrollados permite integrar nuevas corrientes epistémicas que se desprenden de áreas poco tradicionales, como la gestión organizacional y las políticas públicas. La clasificación y el análisis de estos aportes ayudó a la identificación de los elementos que intervienen en la construcción del objeto de estudio, entre los que destacan: el contexto, las prácticas performativas, la relación con otros y el mentoring y el yo-profesional. Esta primera aproximación al campo sirvió para conocer las limitaciones y nuevos desafíos que plantea su estudio, debido a los constantes procesos de reforma que promueven la reestructuración de la dinámica institucional y el perfil de los profesores.

El capítulo 2, *La Metodología Comparativa Cualitativa*, se compone de tres apartados: en el primero, se presenta a los diez académicos de la Universidad de Colima y de la Universidad Autónoma de Sinaloa, que fueron seleccionados a partir de un muestreo intencionado; en el segundo, se relata la construcción de la guía de entrevistas; y en el tercero, se explica el proceso de comparación, que se desarrolló a través de tres actividades: a) descripción, en la que se definen las categorías finales del estudio -el mentoring, el yo-profesional y la performatividad; b) comparación, se observa la combinación de sus características, las que no se fragmentan al ser comparadas, sólo se sintetizan a través de conexiones que se establecen entre las categorías finales y las variables comunes - edad, género y trayectorias- y c) análisis, se establece la triangulación entre los hallazgos empíricos

y la literatura que se recopiló. Este proceso se describe en los siguientes tres capítulos.

En el capítulo 3, *El mentoring en la profesión académica*, se exploran las estrategias de acompañamiento que se emplean en el ámbito educativo y científico, durante los años de formación e incorporación laboral de los académicos. De acuerdo con la bibliografía en el tema, el análisis de estas relaciones se agrupa tradicionalmente en: formales (entre asesores y estudiantes), semi-formales (entre pares) e informales (familiares). Los resultados revelan que la identidad de los entrevistados se encuentra sujeta a diferentes procesos de socialización, que de maneras disímiles han modificado sus posturas, valores y proyectos de vida. Las relaciones con mayor solidez se han forjado en el área de investigación, donde la confianza y los intereses en común han contribuido a la creación de redes, así como a la producción y publicación de investigaciones.

En el capítulo 4, *El yo en la identidad profesional de los académicos*, se define como el espacio intersubjetivo en donde habitan los recuerdos y se conforman las actitudes y los valores. A nivel psíquico se encuentra conformado por un conjunto de voces polifónicas, que hacen alusión a las múltiples actividades y roles que asumen en los diferentes contextos institucionales por los que transitan. A pesar de que estas voces comparten la misma información identitaria, pueden presentar discrepancias, pues son autónomas y cada una presenta sus propios referentes cognitivos, culturales y emocionales. Los entrevistados concuerdan que no siempre se pueden resolver estos conflictos y/o dilemas internos. Por ello, señalan que el éxito radica en su capacidad para reinventarse, es decir, de elaborar versiones mejoradas de sí mismos que se adapten a las nuevas demandas.

En el capítulo 5, *La performatividad y su impacto en la identidad profesional*, se hace un recuento de las principales prácticas performativas que han adoptado las universidades a inicios de los ochenta y noventa - a través de la adopción del SNI y el PRODEP-, con la finalidad de fortalecer el trabajo académico y elevar la calidad de la enseñanza. La descripción de los obstáculos y dificultades que afrontan al tratar de adaptarse a este nuevo esquema de control, permite identificar los

principales valores que caracterizan su identidad, entre los que resaltan, la transparencia, el prestigio y el emprendimiento. Sin embargo, buena parte de los entrevistados se muestran críticos con estas políticas, pues consideran que en el ámbito científico compiten en condiciones desiguales, ya que no se toman en cuenta las diferencias de cada contexto y las limitaciones culturales y económicas que presentan las universidades de provincia.

Finalmente, en el capítulo 6, *Las Conclusiones*, se enfatiza en las principales diferencias y semejanzas que se observan a nivel institucional, principalmente en la micropolítica y la cultura académica; en el plano profesional se analiza su desenvolvimiento en el área de la docencia e investigación; y finalmente, se identifican y explican las particularidades que se advierten en sus trayectorias, de acuerdo al género y la edad.

## **CAPÍTULO I: LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ACADÉMICOS**

### **1.1. Presentación**

A lo largo de sus biografías los académicos adquieren valores profesionales que proyectan en su docencia y en la actividad científica. Este proceso es complejo y se encuentra condicionado por múltiples factores, entre ellos, la relaciones que establecen con sus compañeros y estudiantes y el impacto de la política institucional. Estas experiencias son internalizadas y pasan a formar parte de su “yo-profesional”, ese espacio intersubjetivo en donde habitan sus recuerdos, creencias y emociones. A medida que experimentan nuevas vivencias, estos rasgos se modifican, renuevan o disipan. Es por ello que sus identidades son inestables, discontinuas y desiguales, pues sobre un mismo hecho se desarrollan diferentes interpretaciones y estrategias. De ahí que, para su estudio es preciso limitar el contexto, los eventos, los conflictos y los valores que intervienen en su desarrollo.

### **1.2. La construcción del marco teórico: una revisión de las fuentes**

Para definir la formación de la identidad profesional se revisó y analizó toda la información bibliográfica y hemerográfica disponible sobre el tema. Este proceso se desarrolló en tres fases: en la primera, se visitaron las bibliotecas de siete universidades e institutos de investigación: la Central de la Universidad Nacional Autónoma de México, Francisco Velasco Curiel de la Universidad de Colima, Central de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Daniel Cosío Villegas del Colegio de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Iberoamericana de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, en su sede México y la Hemeroteca Nacional de México (UNAM). Esta actividad se realizó a finales del 2013 e inicios del 2014, un en periodo que comprendió aproximadamente seis meses, en donde no se siguió un orden cronológicamente lineal, debido a las contingencias e imprecisiones que acompañan a toda investigación de corte cualitativo. El total de ejemplares que se obtuvo de esta revisión fueron 10 libros y 22 capítulos.

En la segunda fase se empleó el internet, con la intención de acceder a las revistas digitales más importantes del país y el extranjero. Las bases que se consultaron con mayor frecuencia fueron: EBSCO, Elsevier, Springer, Wiley, Redalyc y SciELO. Los trabajos que se descargaron de estos sitios *web* tenían una estrecha relación con el tema y sus propuestas cumplían con los fines de esta investigación. De esta revisión se recopilaron 29 artículos en inglés y 10 en español, todos ellos publicados en revistas indizadas, entre las que destacan: *British Educational Research Journal, Quality in Higher Education, Studies in Higher Education, Teaching in Higher Education, European Journal of Education, Innovations in Education and Teaching International, Journal of Education Policy* y *Research in Education*.

Esta tarea se realizó en aproximadamente un mes y tuvo como objetivo la selección los textos más relevantes. Si bien no todos se emplearon para la construcción del objeto de estudio, la mayoría de ellos aportaron nuevas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos, que sirvieron de guía para la reformulación del proyecto de investigación, el diseño de un cronograma de actividades y un mejor dominio de los conceptos clave. Además de conocer el contexto mexicano, las políticas educativas y los principales problemas y conflictos que aquejan a los académicos. Toda la información y el conocimiento alcanzado durante esta etapa contribuyó a la formación de una postura más sólida y metódica en el tema.

Para la elección de estos trabajos, se establecieron cuatro requisitos: 1) que sus resultados y reflexiones formaran parte de un estudio empírico, 2) que su objeto de estudio se relacionara con el de esta investigación, 3) que su muestra se encontrara integrada por académicos o profesores investigadores y 4) que las publicaciones no excedieran los 10 años. Sin embargo, si el libro o artículo era relevante y sobrepasaba el tiempo establecido, se realizó una segunda valoración y si el caso lo ameritaba, se incluyeron en este grupo. Después de una revisión sistemática y crítica, se seleccionaron un total de 41 estudios, 26 en inglés y 17 en español.

En la tercera y última fase se realizó una lectura reflexiva y meticulosa, con la finalidad de elaborar un resumen que se enfocara en cinco aspectos importantes: objeto de estudio, teorías más relevantes, metodología, hallazgos y conclusiones.



Con esta información, se diseñó una matriz conformada por cuatro columnas y en cada una se integraron los 41 estudios seleccionados. De manera alterna, cada uno de ellos se comparó y analizó con rigurosidad. Este proceso culminó en el segundo semestre del 2014 y, en ese mismo periodo, se comenzó a elaborar un borrador más o menos estable de los dos primeros capítulos -marco teórico y metodología-, los que fueron cambiando de estructura y extensión a medida que se alcanzó mayor claridad y madurez en el tema.

### **1.3. La delimitación del objeto de estudio: principales definiciones**

El estudio de la identidad profesional en el ámbito educativo se inició con el análisis de las trayectorias de los profesores que trabajaban en educación primaria y secundaria, con el objetivo de comprender el impacto de las reformas, en la conformación de sus valores, actitudes y competencias (Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Clarke, Hyde & Drennan, 2013). Sin embargo, en los últimos veinte años, este interés se extendió a todos los niveles y disciplinas, pues desde diferentes vertientes se diseñaron enfoques teóricos que coadyuvaron a explicar el modo en que lograban identificarse con sus funciones y el rol que ocupaban al interior de las universidades (Yurén, Navia & Saenger, 2005; Galaz A., 2011; Monero & Domínguez, 2014). Además, se estableció una ruta analítica que permitió identificar y explicar los factores externos e internos que intervienen en este proceso (Beijaard *et al.*, 2004; Antonek, McCormick & Donato, 1997; Volkman & Anderson, 1998).

En este intervalo, se incorporaron nuevas variables que recuperan sus necesidades y problemas más relevantes, entre los que resaltan, las tensiones que enfrentan en los planos personal y profesional, debido a las exigencias del ámbito científico y a la conformación de modelos de evaluación que se concentran en el rendimiento (Samuek & Stephens, 2000; Clarke *et al.*, 2013; Vieira *et al.*, 2014; Monereo & Domínguez, 2014). La ampliación de estas temáticas ocasionó que gran parte de los autores no sólo retomen los aspectos subjetivos (percepciones, sentimientos y valores), sino que analicen el contexto y las relaciones que establecen con sus pares. Por ello, se incorporaron estrategias de corte biográfico que profundizan en

las particularidades de sus experiencias y estilos profesionales; además de asegurar la validez y aplicabilidad de sus metodologías, a través del rigor de sus muestreos y métodos de investigación (Dubar, 2000b; Bolívar, 2005).

La mayoría de estos estudios no comparten las mismas posturas y perspectivas teóricas, pues cada uno plantea un acercamiento epistemológico distinto, que se apoya en las obras clásicas de autores consagrados como Berger y Luckmann (1972), Bourdieu (1984), Zizek (1989) y Dubar (2000a). A pesar de estas diferencias y discrepancias, en sus definiciones se advierten coincidencias respecto a la formación de las identidades profesionales, pues señalan que se encuentra sujeta a un proceso de autoconstrucción, que requiere de una base social que la hace inestable y proclive a enfrentar dilemas (Beijaard *et al.*, 2004; Salgado & Herman, 2005; Day, 2006; Monereo, Wise & Álvarez, 2013).

#### *Un proceso de autoconstrucción que se acompaña de dilemas*

De manera individual, los sujetos estructuran un sistema de valores y lo organizan en función al contexto en el que se desenvuelven, su trayecto formativo, sus expectativas y el conocimiento alcanzado (Yurén, 2005). La modificación de esta estructura identitaria se acompaña de tensiones, sobre todo cuando los valores personales y los que promueve el ámbito institucional, se contradicen (Vieira *et al.*, 2014). Este movimiento y/o desestabilización no es más que la invitación a la reflexión y la auto-evaluación de las experiencias previas, con la finalidad de desplegar estrategias que les permitan recuperar el equilibrio entre ambas facetas (Zimerman, 2013).

Sin embargo, existen distintos tipos de identidades que hacen alusión a los diferentes escenarios por los que han transitado, por ejemplo, las disciplinares e institucionales. (Chavoya, 2001; Milicia *et al.*, 2007; Silvio, 2007; Noriega, 2014). Las primeras se adquieren al formar parte de una determinada comunidad epistémica y, las otras, como estudiantes y/o profesores de una institución educativa. Si bien, ambas remiten a contextos diferentes, contienen referentes culturales e intelectuales que influyen en su formación académica (Beijaard *et al.*,

2004; Zanatta, Yurén y Faz, 2010). Empero, entre ellas también se desarrollan tensiones y conflictos, similares a los que experimentan los inmigrantes que viven en países con culturas y costumbres contrastantes (Giménez, 2008).

Estos dilemas presentan un carácter dialéctico, pues a la vez que evidencian dificultades para la integración e intercambio entre ambas sub-identidades, posibilitan la búsqueda de nuevos espacios de desarrollo y promueven la adopción de múltiples interpretaciones y experiencias (Zanatta, Yurén & Faz, 2010). Por esta razón, no se deben asumir con su efecto negativo, sino como una oportunidad para evolucionar y superar algunas carencias. Por ello, lo ideal es que se adopte una postura tolerante y flexible hacia el cambio, pues resistirse o estancarse revelaría limitaciones personales o del contexto, para reflexionar sobre su práctica, modificar sus posturas e integrarse a diversas organizaciones profesionales, que le permitan crear una versión mejorada de sí mismos.

Sin embargo, no todos los académicos se encuentran dispuestos a recapacitar en su actuación y sus percepciones, pues a lo largo de su jornada laboral, deben realizar diversas actividades, que les impiden adentrarse en sus propias necesidades e inquietudes. Son escasas las oportunidades en las que comparten este tipo de vivencias y con frecuencia lo realizan en círculos cerrados, pues existe el temor y/o resistencia a la crítica. Incluso, algunos prefieren trabajar de forma aislada, lo cual dificulta aún más el intercambio de ideas y el acompañamiento. Por ello, las investigaciones insisten en promover su práctica y revertir estas creencias, pues el análisis de su propio trabajo y la búsqueda de alternativas de solución, los agencian de aprendizajes sumamente significativos para su crecimiento profesional y el fortalecimiento de su autoestima.

#### *Su formación es individual y colectiva*

La identidad se construye de dos formas: “para sí” y “para otros”. En la primera, se considera al individuo con sus atributos singulares y distintivos, por ello su identificación se realiza a partir de las diferencias que presenta del resto de sus pares, pues buena parte de sus rasgos se forman sobre una base individual

previamente construida, que hace referencia a sus antecedentes educativos y familiares (Dubar, 2000; Beijaard *et al.*, 2000, 2004; Clarke *et al.*, 2013). La segunda, se realiza a través la internalización de las experiencias que han adquirido al interactuar con sus compañeros y la política educativa, pues a pesar de que sus trayectorias y proyectos profesionales son distintos, todos ellos conviven en un mismo espacio institucional, en el que comparten funciones, tradiciones y valores con los que dan sentido a sus historias, estilos de trabajo y modos de actuación (Day *et al.*, 2006; Cattonar, 2006; Rodgers & Scott, 2008).

#### *Es inestable, discontinua y desigual*

A medida que los profesores incursionan en diferentes escenarios académicos, adquieren nuevas responsabilidades, redefinen sus prioridades y proyectos personales. Para adaptarse a estos cambios, desarrollan distintas versiones de sí mismos, que se ajusten a la nueva realidad (Monereo & Domínguez, 2014). Por ello, su identidad no se puede entender como una cualidad fija de su personalidad, sino como una entidad inestable y susceptible a sufrir transformaciones y fracturas (Yurén, 2005; Beijaard *et al.*, 2004). De ahí que sus trayectorias no sigan un orden lineal y coherente, pues se conforman de disímiles facetas y experiencias en las que asumen diferentes posturas y conductas, que modifican en función al contexto y las necesidades que presentan.

#### *En su formación influyen diferentes factores*

El estudio de esta temática se asume desde diferentes aristas, los trabajos de Beijaard *et al.*, (2000, 2004), por ejemplo, identifican dos aspectos que condicionan su formación: el yo-profesional y las relaciones que establecen con sus pares. Por su parte, Clarke *et al.*, (2013) indagan en el contexto institucional y las políticas de investigación, que han impactado en su práctica y el modo en que perciben su profesión. Además, analizan la incursión de las mujeres en esta área y las estrategias que adoptan para redefinir sus funciones y su vida personal. Por su parte, Monereo & Gallardo (2014) recuperan los procesos instruccionales por los que atraviesan antes ingresar al ámbito laboral y examinan la influencia de los

sentimientos en la formación de su vocación científica y en la manera en que enfrentan las vicisitudes.

A pesar del empleo de diversas variables, buena parte de sus aportes teóricos coinciden en que la identificación con la profesión no se alcanza automáticamente con la obtención de un título universitario y/o de posgrado, pues se requiere de experiencia, madurez emocional y acompañamiento. Aunque, advierten que no toda la experiencia que se adquiere en este proceso influye en la configuración de su identidad, sino sólo aquella que invita al cambio y/o a la renovación de su yo-académico y epistémico. De igual forma, tanto en sus análisis como en sus resultados, se advierte la influencia de múltiples factores que intervienen en la formación de sus principales atributos personales, entre los que resaltan: la política, el contexto institucional, el género y el capital cultural.

#### **1.4. Categorías para el estudio de la identidad profesional de los académicos**

Para la construcción del objeto de estudio, como ya se dijo, se revisaron 41 investigaciones, que se analizaron y dividieron en cuatro grupos: a) el contexto, b) la performatividad o la política educativa, c) la relación con los otros y el mentoring y d) el yo-profesional. En cada uno de estos apartados se exponen las definiciones más significativas que se han desarrollado sobre el tema, así como las distintas facetas que adoptan los académicos a lo largo de sus trayectorias y los dilemas a los que se enfrentan al tratar de organizar y conjugar sus preferencias actitudinales con las intelectuales, sus aspiraciones personales con las exigencias institucionales y su vida pública con la privada.

##### **1.4.1. El contexto**

De acuerdo con esta categoría, la identidad es el resultado de un proceso de construcción social, en donde los académicos adquieren un estilo propio y un grupo de valores acorde con los principios institucionales, así como un sentimiento de pertenencia y adhesión a ciertas normas e ideales, que proyectan en su comportamiento y sus creencias (Goodson & Cole, 1994; Samuel & Stephens,

2000). Sin embargo, estas definiciones cobran otros significados en las sociedades modernas, pues el incremento de la movilidad y el uso de las tecnologías, ofrecen nuevas posibilidades de identificarse y *desidentificarse* con su profesión y el contexto (Devís, 2006). Por esta razón, algunas investigaciones añaden elementos de análisis innovadores, como son la edad (Gordon, 2005; Beijgaard, 1995), el género (Eveline, 2005; Dillabough, 1999; Reybold, 2003) y las clases sociales (Mawhinney & Xu, 1997; Hey, 2001, 2003).

En esa misma perspectiva, algunos estudios señalan que las experiencias que han adquirido fuera del ámbito universitario - con la familia y la red de relaciones que forjan a lo largo de sus trayectorias-, también predominan en su actuación (Baker, & Lattuca, 2010; Jawitz, 2009; Hall & Kram, 2008). La micro-política cumple un papel importante en la formación de sus principales rasgos académicos, a través de los diferentes mecanismos de socialización y negociación que establecen con sus pares. Estos tienen la finalidad de asegurar su integración y permanencia en las distintas organizaciones que se conforman al interior de las universidades (Craig, 1998; McCarthey, 2001; Clegg, 2008).

Sin embargo, los profesores tienen el poder de redefinir las dimensiones estructurales y normativas de las universidades, organizándose y desarrollando una serie de actividades -conflictos, rumores y protestas- que pueden llegar a frustrar el orden de sus funciones y/o su respectivo cumplimiento (Fernández, 2006; Remedi, 2004). Por ello, son considerados actores sociales con protagonismo, pues la formación o disolución de ciertos grupos o decretos, se realiza en función a su participación y el grado de adhesión que alcancen con la política institucional. No obstante, es preciso señalar que estas organizaciones presentan cierta identidad y autonomía, aún a pesar de que puedan compartir el mismo contexto, pues cada una defiende sus propios valores y contenidos ideológicos (Kaës, 2008; Remedi & Ramírez, 2016).

A pesar de que en los últimos años el interés de profundizar en esta categoría, se ha intensificado de manera gradual, aún es escaso el análisis que privilegie el impacto de las manifestaciones materiales en el yo-profesional, pues buena parte

de los trabajos se concentran en los componentes sociales y discursivos, prestando escasa atención a las condiciones físicas del contexto (Kuntz, 2012). Al respecto Soja (1989) plantea el estudio de dos elementos: el lugar y el espacio. El primero, comprende las geografías sociales y materiales de las universidades y su relación con el comportamiento, por ejemplo, los cubículos, el claustro de profesores y los salones de clase y, en el segundo, se abordan los significados sociales que se producen al interior de estos ambientes (Casey, 1997; Foucault, 1986).

Otro punto importante en este análisis son sus prácticas cotidianas, pues son el resultado de la interacción con los dispositivos políticos y culturales (Rayner *et al.*, 2010; Bauder, 2006). Sobre este punto, las recientes investigaciones demuestran la influencia de los “lugares” en la conformación de su identidad profesional, pues las preferencias y maneras de asumir sus funciones, se encuentran determinadas por las condiciones en las que trabajan (Gil-Antón, 2012; Galaz, *et al.*, 2012a). Por ejemplo, algunos desarrollan sus investigaciones en casa y/o bibliotecas, a diferencia de las actividades de enseñanza y gestión. De acuerdo a Kuntz (2012), esto se debería al nivel de importancia que brindan a la primera actividad, pues la consideran como parte de su carrera y, en contraste, las otras serían adicionales o exclusivas de las universidades.

En muchos casos, la estrategia de separar ambas funciones se debe a la carga horaria, la misma que les genera un dilema entre el tiempo y el lugar de trabajo, pues con frecuencia les resulta difícil cumplir con todas sus obligaciones en un mismo espacio, llevando muchas de sus actividades a casa. Por otra parte, la forma en que se encuentran acondicionados los ambientes donde laboran, revelarían la prevalencia de un fuerte individualismo, que se refleja en los cubículos cercados a manera de oficinas privadas y departamentos de profesores considerados zonas restringidas o “vip”, que en su mayoría presentan diseños y distribuciones que suponen un aislamiento del resto de los de profesores y/o estudiantes.

Esta situación se hace más compleja, si a ello se le añade el uso de las tecnologías que, si bien, promueven la eficiencia y acortan las distancias, tienden a *virtualizar* los espacios de trabajo y hacerlos más complejos, con interacciones que se

desarrollan a un ritmo impredecible. De esta manera, los profesores se encuentran sujetos a dudas y tensiones, que no han sido resueltas del todo por las universidades (Díaz Barriga, 2008; Kent, 2016). Sin embargo, han logrado superar estos contratiempos y disyuntivas, mediante estrategias personales y grupales, que les permiten negociar sus horarios, dividir sus actividades y buscar los medios -ya sea al interior o fuera de la institución- para culminar sus proyectos profesionales (Rueda & Luna, 2011).

De manera general, se puede decir que la formación de su identidad es el resultado de las diferentes experiencias de socialización que los profesores experimentan en las universidades. En este espacio, la micro-política cumple un papel importante en la comprensión del rol que deben asumir en las diferentes organizaciones académicas a las que pertenecen. El diálogo y las redes académicas, se convierten en el recurso más importante para alcanzar su adaptación institucional y el puente entre su yo-académico y sus funciones, mediante códigos, normas y valores, que regulan su práctica y el modo en que se perciben.

#### **1.4.2. Prácticas *performativas* y discurso político**

Las investigaciones que se han desarrollado sobre el tema analizan la influencia del gerencialismo tecno-burocrático, en la conformación del perfil de los académicos (Ball *et al.*, 1994, 2000; Galton & Macbeath, 2008; Troman *et al.*, 2007; Day, Kinton, Stobart & Sammons, 2008; Wilkins, 2010). La performatividad en la educación superior se caracteriza por una cultura de la auditoría, que se enfoca principalmente en los resultados (Ball, 2003). En esta inspección rigurosa se hace uso de mecanismos de control provenientes del ámbito de las empresas, pues mediante incentivos y sanciones se impulsa la eficiencia de las funciones. Su finalidad es lograr una mejor distribución del financiamiento y de los incentivos económicos, destinado a las universidades (Wilkins, Mohamed & Smith; 2012; Ball, 2000; Brehony, 2005; Webb & Vuillamy, 2006).

Los críticos consideran que estos sistemas estimulan el desarrollo de prácticas poco auténticas y reflexivas, pues gran parte de las funciones que realizan los profesores tiene como objetivo alcanzar las metas propuestas por entidades externas a las



instituciones, como el caso del CONACyT en México (Ball, 2012; Estévez, 2009). Por ello, señalan que su trabajo responde a un modelo *tecnicista*, responsable de fomentar una cultura del cumplimiento (Day *et al.*, 2006). Otra de las consecuencias, es la homogeneización de su perfil, pues buena parte de las competencias y valores que reclaman estas políticas, pierden de vista la influencia de diversos factores sociales y personales (Smith, 2011; Wilkins & Wood, 2009; Wilkins *et al.*, 2011).

Por esta razón, algunos autores coinciden en señalar que estos discursos niegan la emotividad y los aspectos asistenciales de la profesión (O'Connor, 2008; Riley, 2009; Morgan *et al.*, 2010), y advierten que las prácticas *performativas* fomentan la burocracia, la competencia desleal y el individualismo (Wilkins *et al.*, 2010; Hargreaves, 1994; Pane, 2009; Estévez, 2009). Pese a que estos discursos frenan la participación y la autonomía, en la práctica los académicos no son conductos meramente pasivos, pues interpelan, se resisten y se agrupan para subvertir la imposición, el nepotismo y la coerción (Sammons *et al.*, 2007; Avis, 2005; Góngora, 2012).

De esta manera, la performatividad se define como una fuerza de cambio estructural y estratégica, impulsada por los sectores políticos y económicos (Hall & Noyes, 2009). Su influencia ha sido decisiva para la formación de la identidad profesional, a través de mecanismos de regulación y normalización, que se desprenden de los contenidos curriculares, los sistemas de formación y evaluación. Sin embargo, aún no hay un consenso sobre la naturaleza de su impacto. Algunas investigaciones apuntan a una *desprofesionalización*, mientras que otras, se concentran en el potencial de los sujetos para resistirse a estos discursos normativos (Wilson & Holligan, 2013; Blackmore, 2004). Por ello, los estudios más recientes sugieren la formación de una nueva generación de sujetos *post-performativos*, que son capaces de encontrar espacios de autonomía, a pesar de que sus funciones son reguladas constantemente (Archer, 2008; Cleeg, 2007; Wilkins *et al.*, 2012).

En contraste, existen estudios que emplean este término desde otra perspectiva, pues se asume como un discurso o enunciado que presenta juicios poco reflexivos sobre las particularidades de los sujetos y su contexto, debido a su escasa

experiencia empírica (Rogers & Cooper, 2001). La adopción de esta categoría de análisis tiene como finalidad criticar el efecto que ha causado en los lectores y en la comunidad científica, las definiciones *cliché* que se han desarrollado sobre el tema. Debido a que algunos de los aportes teóricos que se han difundido, presentan una tendencia hacia la generalización (Dubar, 2000a).

Buena parte de estos trabajos reinciden en una falta de claridad y objetividad, pues sus posicionamientos teóricos yerran y/o se debilitan al confundir la multiplicidad y complejidad, con la necesaria aparición de crisis o identidades fragmentadas. En contraste, pierden de vista las condiciones particulares de la cultura y la política, como referentes que contribuyen a explicar porque los sujetos asumen posturas diferentes al identificarse con su trabajo. Por ello, algunas de estas definiciones son catalogadas como poco analíticas y con ciertas deficiencias metodológicas, principalmente en el uso de estrategias que aborden las vivencias personales. Además, advierten que los lectores, al igual que algunos investigadores, se encuentran expuestos a limitaciones y confusiones (Briones, 2007).

De lo antes expuesto, se puede decir que buena parte de las investigaciones revisadas concuerdan en que las normas y discursos institucionales proponen una serie de competencias y valores, que no siempre guardan correspondencia con sus proyectos personales. A pesar de las restricciones, algunos que se encuentran de acuerdo con la vigilancia y otros intentan recuperar espacios de autonomía. Por ello, algunos investigadores señalan que el yo-profesional es inestable, pues los sujetos poseen perfiles flexibles que se construyen partir de proyecciones identitarias hacia fuera, que se acentúan debido a las transformaciones sociales.

#### **1.4.3. La relación con los otros y el *mentoring***

Los estudios que abordan estos dispositivos, parten por reconocer que la identidad no es algo que se tiene, sino que se desarrolla a partir del contacto con los demás. La comunicación y la imitación de modelos y roles, son el principal mecanismo mediante el cual asumen sus funciones y regulan su comportamiento (Volkman & Anderson, 1998). En ese sentido, las relaciones que los académicos establecen con sus colegas, directivos, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa,

les permite construir un ideal profesional y establecer puntos de coincidencia entre lo que se espera de su trabajo y lo que desean alcanzar en el plano personal (Cooper & Olson, 1996).

Un elemento clave en este proceso de co-construcción, es la negociación entre los participantes, pues cada uno tiene un discernimiento o intuición de las funciones que debe asumir -en base a las experiencias previas-, que van modelando y modificando al interactuar y establecer vínculos de amistad con sus pares (Díaz & Bastías, 2012; Wilkins *et al.*, 2011; Kram & Isabella, 1985). Este intercambio les permite construir y gestionar un conocimiento más contextual, centrado principalmente en la práctica. Del mismo modo, coadyuva a crear un lenguaje común que facilita la adquisición y reproducción de la cultura institucional (Coldron & Smith, 1999; Deem, 2006; Winter, 2009).

En este proceso destaca el papel de sus directivos y compañeros de trabajo, pues su intervención en su formación e inducción profesional, guarda un especial significado en su identidad (Cain, 2009; Manzano *et al.*, 2012). Estas relaciones pueden ser asimétricas u horizontales, pues en muchos casos pasan a ser sus consejeros y los directores de sus proyectos de vida (Riebschleger & Cross, 2011). Aunque aún se requiere de mayor profundización en esta categoría, lo cierto es que el diálogo y las relaciones brindan experiencias significativas que trascienden el contenido curricular y la normativa institucional, pues en ellos se encuentran inmersos los sentimientos, las actitudes y los valores.

### *Mentoring*

La pertenencia a un determinado círculo académico influye de gran manera en la adquisición de ciertos rasgos profesionales, pues garantizan su inclusión en la dinámica organizacional. El mentor está representado por un sujeto que presenta mayor experiencia, enseña, guía y se convierte en un modelo a seguir. Su relación con un estudiante o compañero con menos experiencia, en ocasiones no se ciñe a los parámetros institucionales, pues puede ir precedida de un sentimiento de confianza y amistad (Sánchez, 2008). De acuerdo con la literatura, estos personajes presentan una responsabilidad moral y ética en el desarrollo académico de sus

pupilos y/o asesorados (Inzer & Crawford, 2005; Janssen, 2015; Taherian & Shekarchian, 2008).

Otras investigaciones integran tres categorías de análisis: las estrategias de formación, el liderazgo y la estructura del grupo de trabajo (Cheah *et al.*, 2015; Monereo & Domínguez, 2014; Chandler, Kram & Yip, 2011). Asimismo, consideran que este acompañamiento empieza por lo regular cuando los profesores se encuentran realizando sus estudios de posgrado o se insertan a trabajar en las universidades. Aunque, algunos resultados reflejan que este proceso puede comenzar un poco antes, la mayoría concuerda en que su duración comprende para toda la vida o gran parte de sus biografías. Al respecto, Duran-Bellonch e Ion (2014), señalan que los mentores se convierten en un medio importante para su adaptación institucional, pues trazan el camino que hay que seguir y les brindan las pautas necesarias para levantarse en los momentos más difíciles.

De este modo, la formación de la identidad profesional se encuentra influenciada por las organizaciones donde trabajan y las relaciones que entablan con sus miembros. Por ello, la habilidad y/o cualidad de liderar resulta importante, pues contar con un compañero que promueve la integración y presente la disposición de aconsejar al recién llegado o a quien lo necesite, es importante para la evolución del colectivo. De ahí que el *mentoring* se considera una estrategia importante para el éxito profesional y la búsqueda de nuevas oportunidades de desarrollo.

#### **1.4.4. El yo profesional**

Esta categoría proviene del área de la psicología y en gran parte de las investigaciones se asume como una representación organizada que los sujetos hacen de sus propios conocimientos, actitudes y creencias (Hermans, 2008). El mundo del yo es el espacio en el que se internalizan las experiencias que dan sentido a su identidad profesional (Knowles, 1992). Para el observador este plano subjetivo puede ser desconocido, pues sólo el individuo que lo experimenta es capaz de darle realidad y explicación, a través de sus narraciones y relatos (Nias, 1989).

En relación a este último elemento, surge otra categoría denominada de reflexión o auto-evaluación y se define como el ejercicio introspectivo que facilita la formación de su perfil, pues no sólo la normativa institucional señala lo que es bueno o malo para su trabajo, sino también las vivencias pasadas, las creencias y costumbres que han adquirido a lo largo de sus trayectorias (Clandinin & Connelly, 1996; Sermijin, Devlieger & Loots, 2008; Zanata, Yurén & Faz, 2010). Sin embargo, las recientes investigaciones abordan su estudio mediante el diálogo interno o conversación con el yo. Estos conceptos les permiten abordar los dilemas que enfrentan en el ámbito laboral, a través de una serie de proposiciones o situaciones figuradas, que incitan al análisis y la explicación de los sucesos problemáticos (Monero & Badia, 2011; Pillen, Beijaard & Den Brok, 2013; Monero & Dominguez, 2014).

En estos estudios es visible el interés de relacionar esta categoría con el principio o capacidad de agencia, pues la definen como un proceso poderosamente individual, que se logra a partir del reconocimiento de las necesidades personales y el deseo de superar los obstáculos (Prados *et al.*, 2013; Clegg, 2007; Gu y Day, 2007; Raider-Roth, Stieha & Hensle, 2012). De este modo, los individuos van recolectando una serie de experiencias que les permiten configurar los rasgos de su identidad, que organizan u ordenan en función al contexto en el que se desenvuelven, recreando nuevas versiones de sí mismos (*yoes*), que se adapten al presente.

#### **1.5. Precisiones sobre el objeto de estudio: a modo de cierre**

El perfil de un profesional competitivo, innovador y eficiente, que proponen las nuevas políticas educativas, dista de la realidad que muchos académicos vivencian en las universidades y los diferentes procesos formativos que afrontan a lo largo de sus biografías. Esta situación ha ocasionado que durante este proceso se enfrenten, con cierta frecuencia, a dilemas entre su autonomía y las normas, sus valores personales y los propuestos por la política institucional, entre otros. Estos conflictos y tensiones se irán disipando a medida que aprendan a negociar espacios -o micro espacios- de autonomía, en donde puedan dirigir su práctica, sus relaciones y sus propios intereses, sin perder de vista lo que es bueno para su gremio, sus estudiantes, la universidad y la sociedad.

De acuerdo con lo antes expuesto, en esta investigación se define a la formación de la identidad profesional de los académicos, como un proceso de auto y co-construcción, donde intervienen diferentes factores que se agrupan en tres segmentos: externos (el contexto y la política), internos (valores y actitudes) y de relación (acompañamiento y/o *mentoring*). Todos ellos, ya sea de forma directa e indirecta, influyen en la configuración de sus creencias, costumbres y cultura. A medida que estos rasgos se renuevan e incorporan otros, su perfil se modifica, adoptando o renunciando a ciertos patrones de actuación. Estas nuevas condiciones con frecuencia introducen dilemas y desafíos que enfrentan de maneras disímiles y que los obligan a mantenerse en un diálogo constante con su “yo-profesional”, en el afán de diseñar estrategias que les permitan alcanzar cierta estabilidad emocional y laboral.

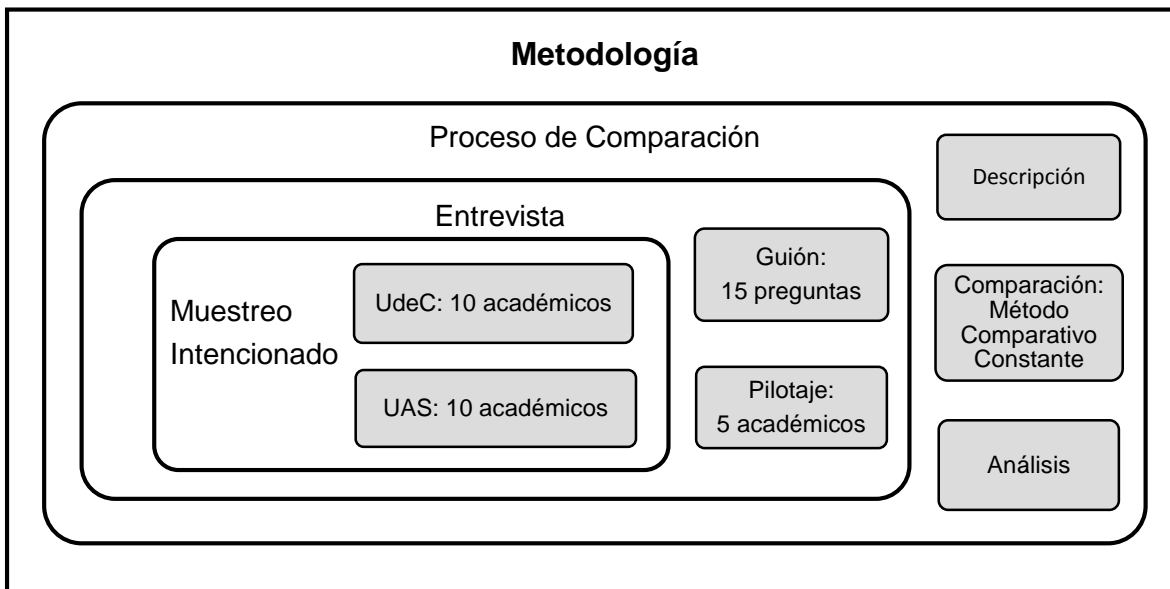
Debido a la complejidad del tema y la diversidad de las trayectorias académicas, en los siguientes capítulos las categorías revisadas se reagruparon y adoptaron nuevas definiciones, de acuerdo a las particularidades y diferencias de cada contexto y sujeto. Sin embargo, las ideas y conceptos que orientaron la construcción de este objeto de estudio, no perdieron su esencia y significado, sino todo lo contrario, se profundizó en su análisis y su correlación con las vivencias y percepciones que relatan los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa en torno a su trabajo, sus funciones y motivaciones intelectuales y personales.

## Capítulo II: Metodología Comparativa Cualitativa

### 2.1. Precisiones metodológicas

Esta investigación tiene como objetivo comparar la formación de la identidad profesional de los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa, a través del análisis de tres categorías: el *mentoring*, el yo-profesional y la performatividad. Para ello, se apoya en el Enfoque Comparativo Cualitativo de Ragin (2007), el método Comparativo Constante (C.C.) de Boeije (2002) y las estrategias de muestreo de Ariza & Gandini (2012). De acuerdo con estas precisiones, dicho proceso se desarrolló en tres fases: en la primera, se describieron los casos de manera individual y colectiva; en la segunda, se compararon los relatos por institución y se establecieron relaciones de forma cruzada y, en la última, se desarrolló el análisis de los resultados. Tal como se aprecia en el siguiente esquema:

Esquema 1. Metodología Comparativa Cualitativa



Fuente: Elaboración propia, con base en la propuesta de Ragin (2007) y Ariza y Gandini (2012).

### 2.2. Muestreo intencionado

En los últimos años, el uso de técnicas y/o métodos de comparación ha cobrado relevancia en los estudios que buscan explicar la conformación de las actitudes y/o

los valores profesionales de los estudiantes y profesores. Si bien en este proceso se han apoyado de encuestas y programas de análisis estadístico, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades esta postura se ha revertido, pues buena parte de los investigadores han optado por construir estrategias de corte cualitativo que coadyuven a conocer los factores que influyen en la configuración de la cultura y la identidad académica. Sin embargo, en América Latina aún predomina una mirada pragmática y lineal de la comparación, que se concentra en el desarrollo de proyectos de alta escala y en la simplificación de las variables. A pesar de estas limitaciones, en los últimos quince años, en México se han desarrollado propuestas teóricas y metodológicas que demuestran el interés de una comparación más analítica y progresiva, que no se encasilla en describir tendencias y porcentajes, sino en explicar procesos y relaciones sociales (Morlino, 2010; Gandini, 2012; Hirsch, 2010; Ariza, 2009; Beltrán *et al.*, 2005; Villalpando, 2000).

Uno de los aportes más importantes se advierte en el trabajo de Ariza y Gandini (2012), pues sus reflexiones permiten justificar el empleo de muestras pequeñas en este tipo de estudios. Las autoras se apoyan en el enfoque comparativo cualitativo de Ragin (1998, 2007) y señalan que, uno de los aspectos que caracteriza a este proceso es la sistematicidad en el análisis y la familiarización con los participantes (Berg-Schlosser *et al.*, 2009). Estas expectativas se pueden lograr a través de la selección de pocos casos, que no excedan de 30 participantes (Villalpando, 2000). Así pues, la subscripción a un determinado grupo de sujetos permite contrastar y relacionar de manera dinámica y versátil, sus rasgos y trayectorias; además comprender la complejidad que encierra cada problema y/o contexto estudiado, sintetizar la información y mejorar el diálogo entre la teoría y la evidencia empírica.

De acuerdo con estas recomendaciones, en esta investigación se compararon dos casos: la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa. En cada institución se seleccionaron a 10 académicos. Para ello, se empleó un muestro intencional (McMillan & Schumacher, 2001) y no probabilístico, pues tal como lo señala Ragin (2007) y Ariza & Gandini (2012), no se persigue la representatividad estadística, sino aprovechar al máximo la información que poseen los participantes



sobre el tema, su experiencia y el modo en que enfrentan la realidad cognoscente. Por esta razón, se trató en la medida de lo posible, que los sujetos presentaran determinadas características que se advierten en la teoría, pues sólo de este modo se podría corroborar su relación con el objeto en estudio. Para cumplir con dicho objetivo, se construyeron siete indicadores que definen de manera clara y detallada las condiciones y requisitos que deben poseer los participantes de estos dos casos:

1. *Tener una contratación de tiempo completo*, pues este tipo de profesores realiza cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y tutoría. Estas actividades guardan relación con el objetivo de este estudio, que es conocer su experiencia en el aula y en el área científica, además de explicar de qué manera su incursión en estos dos espacios influye en la conformación de su identidad profesional. Por ello, de acuerdo con la literatura en el tema y el estatus que ocupan en sus universidades, se decidió distinguirlos bajo el nombre de “académicos”.
2. *Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores y al PRODEP*. Su ingreso a estos programas permite corroborar su interés en la investigación y su compromiso en la adopción de las principales políticas nacionales e institucionales. Además de conocer las experiencias y dificultades que experimentan respecto a la evaluación de su desempeño académico, así como los dilemas a los que se enfrentan al tratar de internalizar las demandas del sector laboral y cumplir con sus proyectos personales.
3. *Estar adscrito a una de las siete áreas del conocimiento*, con la intención de conocer los diferentes valores y actitudes que proyectan en el ejercicio de su profesión; así como las condiciones y los estilos de trabajo que coexisten al interior de los cuerpos académicos y facultades. En este punto, se trató de agrupar a los participantes en función a la clasificación que establece el CONACyT (2009) para cada área:
  - Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra (Área I)
  - Biología y Química (Área II)
  - Medicina y Ciencias de la Salud (Área III)
  - Humanidades y Ciencias de la Conducta (Área IV)

- Ciencias Sociales y Económicas (Área V)
  - Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (Área VI)
  - Ingeniería e industria (Área VII)
4. *Se seleccionó como mínimo a un sujeto por cada área.* Esta decisión se apoyó en su historial académico, pues no sólo debían contar con el reconocimiento de su institución, sino de organismos externos como el SNI. Por ello, se trató de agrupar a los profesores en función al nivel (I, II y III) que tienen en este sistema.
  5. *El número de participantes por cada institución fue como máximo 10.* Esta cifra se definió en consideración a las 7 áreas del conocimiento, pues se estableció un margen de tres oportunidades en las que se podía repetir una de ellas. Además de cumplir con lo propuesto por Ariza y Gandini (2012), en relación a las muestras pequeñas, las que deben ser significativas y no exceder de los 30 sujetos.
  6. *Se tomó en consideración la edad y el tiempo de permanencia en la universidad,* para ello se establecieron tres grupos. El primero, integrado por los académicos de reciente ingreso, que tuvieran como máximo diez años laborando en la institución y cuya edad mínima fuera de 35 años; en el segundo, aquellos que tuvieran más de 15 años trabajando en la institución y cuyas edades oscilaran entre los 50 y 59 años y; en el tercer grupo, los que tienen más de 20 años en la institución y cuyas edades sobrepasan los 60 años.
  7. Por último, se trató que la participación de los académicos fuera equitativa en cuanto al género, es decir, que exista un consenso en el número de hombres y mujeres participantes.

### **2.2.1. La Universidad de Colima**

Esta muestra se encuentra integrada por diez académicos, cuatro hombres y seis mujeres. Sus edades oscilan entre los 36 y 84 años. Todos ellos provienen de diferentes estados de la república y sólo uno es extranjero. La gran mayoría ha realizado estudios de posgrado fuera del país y su trabajo ha sido destacado a nivel

nacional e internacional. La mayoría de ellos ha recibido el reconocimiento de “Mejor Docente”<sup>5</sup> y el premio “Peña Colorada”<sup>6</sup>. Todos cuentan con una plaza de tiempo completo (PTC), son miembros del SNI y, en algún momento de su vida, han fungido como directores y/o coordinadores de posgrado. Sin embargo, es preciso resaltar que en esta lista no se incluye a los profesores del Área de Ciencias Agropecuarias (VI) y Química (II), debido a que no se pudo contactar con ellos. Para una mejor explicación de estas características, se elaboró una tabla en la que se resumen los criterios antes expuestos.

Tabla 1. Caracterización de los académicos de la UdeC

Sujeto	Edad	Sexo	Procede	Formación	Tiempo de Servicio	Contrato	SNI	Área
1	36	M	Distrito Federal	UNAM	6 años	PTC	1	VII
2	47	F	Canadá	Universidad de Akron (USA) y Universidad de Kansas	10 años	PTC	1	IV
3	40	F	Colima	UdeC y Universidad de Manchester	14 años	PTC	1	V
4	45	F	Colima	UdeC e Ibero D.F.	15 años	PTC	2	IV
5	46	F	Colima	UdeC y UdeG	20 años	PTC	1	V
6	58	M	Colima	UdeG y CINVESTAV	31 años	PTC	3	III
7	55	M	Veracruz	UPAV y Kio (Ucrania)	21 años	PTC	1	I
8	46	F	Colima	UdeC y UdeG	26	PTC	1	IV
9	84	F	Estado de México	Normal Superior de México y “l’ecole” Escuela de Altos Estudios Sociales (Francia)	28 años	PTC	2	V
10	64	F	Colima	UdeC y Universidad de Salamanca	30 años	PTC	1	IV

Fuente: Elaboración propia, con base en los requisitos planteados en el muestreo.

<sup>5</sup> Se otorga en cada semestre al profesor que haya obtenido el puntaje más alto en la evaluación que realizan los estudiantes por facultad. La universidad le brinda un diploma y un incentivo económico como premio a su buen desempeño en el aula.

<sup>6</sup> Se otorga un estímulo económico de parte de la Mina Peña Colorada, a los mejores alumnos de licenciatura, maestría y doctorado.

### 2.2.2. La Universidad Autónoma de Sinaloa

A diferencia de la UdeC<sup>7</sup>, no se poseía información sobre los profesores investigadores de esta institución. Por esta razón, se plantearon tres actividades: primero, se buscó los datos de los académicos miembros del SNI, en la página web de la universidad; segundo, se seleccionaron sólo aquellos que cumplieran con los requisitos propuestos en este estudio y; tercero, se corroboró esta información en sus respectivas facultades. En este último inciso, el apoyo de los asesores pedagógicos y secretarías fue trascendental, pues no sólo compartieron información detallada de los participantes, sino que propusieron otras opciones.

Es importante precisar que el criterio de selección de los académicos que presentan como máximo quince años de servicio y una edad no mayor de 59 años, no se pudo cumplir, pues la edad límite de los sujetos que conforman este grupo fue de 63 años. Esta decisión se debe a que su actividad en el área científica es significativa, presentan el más alto reconocimiento del CONACyT y de la Academia Mexicana de Ciencias. Otro aspecto que no se pudo lograr fue contactar con los miembros del área VI, pues las facultades y centros de investigación de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, se encuentran ubicadas a las afueras de la ciudad de Culiacán.

La muestra de esta universidad se encuentra integrada por 5 varones y 5 mujeres. Sus edades oscilan entre los 35 y 63 años. Buena parte de ellos proviene del Estado de Sinaloa y sólo uno nació en otro país. Sin embargo, todos ellos estudiaron un posgrado en la capital y/o en el extranjero. La mayoría de ellos han recibido el reconocimiento “Gral. Rafael Buelna Tenorio”<sup>8</sup> y el premio al mérito universitario<sup>9</sup>. Incluso, uno de ellos es miembro fundador de un instituto de investigación. Actualmente, cuentan con una contratación de tiempo completo y se encuentran

---

<sup>7</sup> En esta institución la autora estudió la maestría en Pedagogía el año 2013 y, actualmente, mantiene el contacto académico con algunos investigadores.

<sup>8</sup> Se otorga a personalidades que hayan sobresalido por sus aportaciones en el campo de las ciencias y/o las artes, contribuyendo al crecimiento y desarrollo de la Universidad Autónoma de Sinaloa y de la sociedad en general.

<sup>9</sup> Esta distinción se entrega al personal académico o estudiantes que hayan contribuido al desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad.

adscritos al SNI. Para una mejor descripción de estos rasgos se diseñó una tabla en la que se resumen los criterios que guiaron su selección:

Tabla 2. Caracterización de los académicos de la UAS

Sujeto	Edad	Sexo	Procede	Formación	Tiempo de Servicio	Contrato	SNI	Área
1	43	F	Estado de México	Instituto Tecnológico de Pachuca, IPN, UNAM, Universidad de China	2 años	PTC	I	VII
2	35	M	Estado de Sinaloa	UAS, UNAM, Universidad de Italia	5 años	PTC	I	VII
3	42	F	Estado de Sinaloa	UAS, UdeG y Universidad de Alemania	8 años	PTC	I	II
4	63	M	Cuba	Universidad de la Habana, CUJAE y Universidad Técnica de Polonia	15 años	PTC	III	V
5	61	M	Estado de Sinaloa	UNAM	18 años	PTC	II	II
6	60	M	Estado de Sinaloa	UAS y Universidad de Texas	19 años	PTC	III	I
7	58	F	Estado de Sinaloa	UAS y UNAM	28 años	PTC	II	III
8	60	F	Distrito Federal	UNAM y UAS	29 años	PTC	I	IV
9	55	F	Estado de Sinaloa	UAS y UNAM	35 años	PTC	III	V
10	62	M	Estado de Sinaloa	Normal Superior de Nayarit, UAS y UNAM	36 años	PTC	I	IV

Fuente: elaboración propia, con base en los requisitos planteados en el muestreo.

### 2.3. Estrategia de Indagación

Al igual que en el trabajo de Gandini<sup>10</sup> (2012) y Boeije (2002)<sup>11</sup>, en esta investigación se comparan procesos sociales complejos que demandan de un conocimiento minucioso del objeto de estudio. Por ello, coincidimos con Ragin (2007) en la necesidad de emplear estrategias de corte cualitativo que permitan el acceso a información relevante y detallada, pues el objetivo central de este tipo de estudios es lograr un análisis sistemático de los casos, conocer sus diferencias, semejanzas y relaciones que establecen en torno a un mismo hecho (Ariza & Gandini, 2012). Por esta razón, se decidió emplear la entrevista como una estrategia de indagación que coadyuvará al diálogo y la confianza y, de este modo, nos acercara a las percepciones y emociones que experimentan los académicos respecto a su identidad profesional. Esta decisión también se apoyó en la literatura que se ha desarrollado sobre el tema, pues con frecuencia los autores utilizan técnicas de reflexión, que propician el recuerdo y el autoanálisis en los participantes (Dubar, 2000a; Beijaard *et al.*, 2004; Trent & Lim, 2010; Duran-Bellonch & Ion, 2014).

Para el diseño del guion de esta entrevista se establecieron tres actividades. Primero, se revisaron de forma minuciosa las cuatro categorías teóricas descritas en el primer capítulo: contexto, performatividad, relación con otros y *mentoring* y yo-profesional. Segundo, se construyeron indicadores para cada uno de estos conceptos, a través de su descomposición en forma de palabras clave, que les dieran sentido y significado práctico. Tercero, con ayuda de estas premisas y el dominio alcanzado en el tema, se procedió a la formulación de las preguntas. Este proceso no culminó en la tercera fase, pues en reiteradas ocasiones se repitió el mismo ejercicio, con la finalidad de asegurar la coherencia y claridad de las ideas.

---

<sup>10</sup> Como parte de su tesis doctoral, la autora compara las trayectorias laborales de 58 inmigrantes entrevistados en México y Madrid e intenta reconstruir los principales conflictos y dilemas que enfrentan al insertarse a trabajar en las distintas empresas.

<sup>11</sup> El autor compara las experiencias de afrontamiento de 5 parejas (paciente y conyugue), con el objetivo de conocer cuáles son las dificultades que experimentan las personas que conviven con un familiar con esclerosis múltiple.

A manera de guía y con la intención de visualizar los principales componentes de este instrumento, se elaboró una tabla que se expone a continuación:

Tabla 3. Elaboración de la guía de entrevistas

C O M P A R A C I Ó N	Guía de Entrevistas	
	Categorías Teóricas	Indicadores
	Contexto	Institución de formación, institución donde trabajan
	<i>Performatividad</i> o discurso político	Exigencias institucionales, requerimientos del CONACyT
	Relación con los otros y <i>mentoring</i>	Mentores, cuerpos académicos, redes de investigación
Yo-profesional	Valores profesionales y experiencia profesional	

Fuente: Elaboración propia, con base en literatura recopilada sobre el tema.

Al culminar este procedimiento, el guion quedó conformado por doce preguntas, las que se dividieron en dos incisos. El primero, integrado por cuatro preguntas que tenían como objetivo conocer la edad de los participantes, sus antecedentes educativos y su experiencia laboral. En el segundo, se buscaba profundizar en las cuatro categorías teóricas del estudio, aterrizando lo planteado en la literatura y los dilemas y conflictos éticos que se observan en el ámbito universitario. Estas ocho preguntas se organizaron de la siguiente manera: dos destinadas a indagar en el contexto institucional, dos en las relaciones académicas, dos en las políticas laborales y, las dos 2 últimas, en el yo-profesional. Es preciso resaltar que se trató de que cada pregunta se redactara de forma clara y sencilla, con el objetivo de lograr su fácil comprensión (ANEXO 1).

### 2.3.1. El Pilotaje

Este proceso inició en el primer semestre del 2014 y se desarrolló en dos fases, en la primera, se elaboraron dos cartas de invitación que contenían el conocimiento informado del estudio. Una de ellas, destinada al director de la facultad en donde trabajaban los sujetos candidatos al pilotaje, en la cual se comunicó el objetivo de esta investigación y sus repercusiones, el nombre de los profesores seleccionados y el permiso para convocarlos. Una vez aceptada la solicitud, se hizo otra carta

dirigida a los académicos, en donde se les dio a conocer el propósito de este trabajo y las posibles consecuencias de su participación, las razones de su elección y el compromiso de guardar absoluta reserva de sus datos personales, aclarándoles que su nombre no figuraría en la tesis, pues sólo se incluirían algunos de sus relatos.

En la segunda fase, se desarrolló el pilotaje del instrumento. Para este fin se seleccionaron cinco académicos de la Universidad de Colima (UdeC), todos ellos de la facultad de Pedagogía, pues en esta dependencia se contaba con el apoyo del director, incluso algunos integrantes habían sido mis profesores cuando realizaba la Maestría en Pedagogía. Además fue al culminar este posgrado, cuando surgió la idea de indagar en la identidad profesional<sup>12</sup>. Los académicos participantes fueron dos varones y tres mujeres, sus edades oscilaban entre los 48 y 70 años. Todos ellos cuentan con una contratación de tiempo completo y se encuentran adscritos al SNI. La mayoría es de nacionalidad mexicana y dos son extranjeros. Buena parte de ellos ha realizado un posgrado en otro país y sólo dos estudiaron su licenciatura en esta institución.

Las observaciones que se obtuvieron de este proceso, se agruparon en tres aspectos. El primero, en torno a la palabra dilema, pues la mayoría presentó dificultad para definirla, asociándola con los conflictos que experimentan en el ejercicio de su profesión. Por ello, se decidió plantear la pregunta con la opción de dilemas y conflictos y se adicionaron ejemplos que propiciaran una mejor comprensión. Segundo, cuándo se les interrogó acerca de las experiencias que más han impactado en sus biografías, la mayoría mencionó anécdotas que hacían alusión a sus mentores o guías intelectuales. Por esta razón, se incorporó una pregunta vinculada con esta relación y, posteriormente, se incluyó este concepto en el marco teórico. Tercero, en sus relatos se identificaron dos categorías que no habían sido consideradas: vocación y proyectos a futuro. Finalmente, la guía quedó

---

<sup>12</sup> En esta universidad se realizó una investigación que buscaba conocer la ética docente de los profesores por hora y de tiempo completo. Una de las conclusiones de este estudio estableció que existían dilemas asociados a una escasa identidad con la profesión, siendo una de las razones que motivó la realización del presente estudio.



conformada por 15 preguntas, cuatro de corte informativo y once relacionadas directamente con el objeto en estudio.

### **2.3.2. Desarrollo de las entrevistas**

Antes de aplicar el instrumento, se siguió el mismo procedimiento del pilotaje, pues en ambas universidades se elaboró una carta para notificar a los directores de las distintas facultades sobre las intenciones de este proyecto y la autorización para desarrollar las entrevistas en sus instalaciones. La otra estuvo dirigida a los sujetos de estudio y tenía como objetivo brindar el conocimiento informado de esta investigación. Es preciso resaltar que, en el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la intervención de las secretarías y los asesores pedagógicos fue trascendental, pues gestionaron el permiso con sus superiores y se comunicaron con los académicos seleccionados e, incluso, gestionaron las aulas u oficinas para la realización de las entrevistas.

El encuentro con los profesores de la Universidad de Colima se desarrolló en el segundo semestre del 2014 y, en el caso de la UAS, el primer semestre del 2015. Todos ellos al conocer de nuestra corta estadía, trataron de concretar la cita lo antes posible. El escaso tiempo con el que contaban hizo que estas reuniones iniciaran con aquellos que cumplían funciones académico-administrativas, principalmente como coordinadores de posgrado, directores de facultades y/o centros de investigación. El segundo grupo estuvo integrado por los académicos que no realizaban este tipo de funciones, pues eran más accesibles y presentaban mayor flexibilidad en sus horarios. La mayoría de ellos se mostró dispuesto a colaborar y entregarnos sus opiniones. Aunque sólo en la UdeC, una profesora solicitó el guion de preguntas antes de confirmar su participación.

El cronograma de las citas se organizó en función a los horarios y los lugares que propusieron los sujetos. Empero, a veces resultó difícil contar con itinerario estable, pues en repetidas ocasiones se hicieron modificaciones y se pospusieron algunos encuentros. En la Universidad de Colima las entrevistas se desarrollaron en sus cubículos, sólo en dos casos ocurrió en un laboratorio. No obstante, en la UAS

algunas de estas reuniones se realizaron fuera del ámbito institucional. Dos de ellas se llevaron a cabo en un café de la ciudad y la otra en la casa de un académico. Esto debido a que no contaban con una oficina al interior de sus facultades.

Las entrevistas duraron una hora aproximadamente y se realizaron en un clima de cordialidad y confianza, que hizo que los participantes se desarrollaran con naturalidad y se animaran a relatar fragmentos de su vida poco conocidos. Sin embargo, en algunos casos este intercambio se extendió cerca de treinta minutos, pues el hablar de sí mismos, ocasionó que se dispersaran y se conmovieran, culminando en ocasiones en suspiros, sollozos y lágrimas. Asimismo, en buena parte de sus relatos se hizo visible la necesidad de ser reconocidos. Este reclamo se dirigía con cierta frecuencia a sus autoridades y a las políticas de evaluación, debido a que trabajan en condiciones que difieren de otras universidades ubicadas en la capital.

Quizá, sea ésta la razón por la que algunos no dudaron en acceder a esta invitación, pues en cuanto eran informados de su selección, la mayoría reaccionó con entusiasmo. Esto sucedió con una académica que se encontraba reunida con sus colegas y expresó: ¡Miren, me vienen a entrevistar, espero que se lo digan a los demás! Otro profesor que brindaba asesoría a un estudiante, dirigiéndose a éste dijo: vienen desde México a entrevistarme, ¡eh! De igual forma, algunos se mostraron interesados en la publicación de este trabajo, pues consideraron importante que se diera a conocer las experiencias de los académicos del centro y el norte de México, así como los largos procesos por los que atraviesan para consolidarse en la investigación y la enseñanza.

### **2.3.3. La transcripción de las entrevistas**

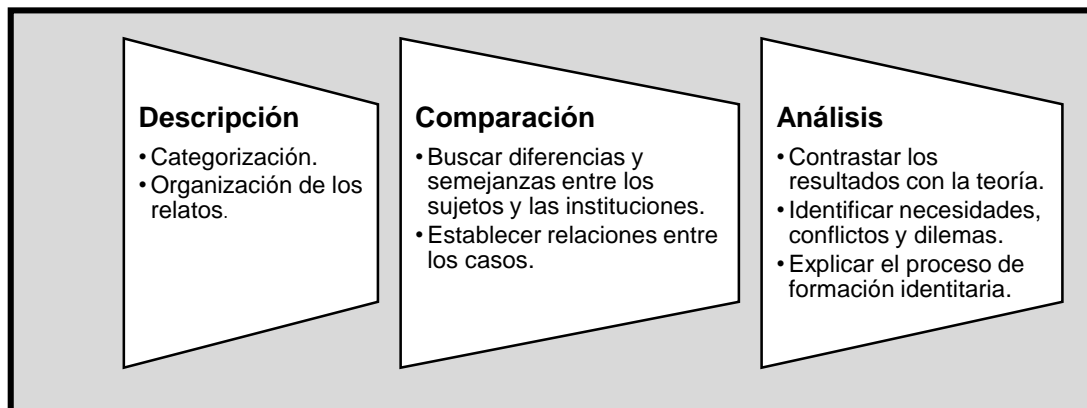
La transcripción del primer grupo de entrevistas se desarrolló en enero del 2015 y, del segundo grupo, en mayo de ese mismo año. Este proceso duró aproximadamente 20 días, debido al cuidado y minuciosidad que se siguió en cada caso. Las anotaciones que se hicieron en el diario de campo permitieron llevar un mejor registro de las fechas y los relatos más significativos. Aunque, en reiteradas

ocasiones se hicieron correcciones y regresiones, pues se trató de que la redacción reflejará las frases, pausas y expresiones de los sujetos, con la finalidad de obtener información relevante sobre sus emociones y actitudes. Para diferenciar cada entrevista se establecieron códigos, pues en todo momento se trató de proteger la identidad de los académicos. Estas grabaciones se organizaron siguiendo el mismo orden que se estableció en el cronograma y durante su elección.

## 2.4. Proceso de comparación

En esta etapa Ragin (2007) plantea tres actividades: descripción, análisis e interpretación de las entrevistas. Sin embargo, el método que propone no resulta funcional para esta investigación, pues se afianza en instrumentos de corte cuantitativo<sup>13</sup>. Por este motivo, se diseñó un modelo que coadyuvara a definir y explicar los componentes del objeto de estudio, el cual se divide en tres fases: descripción, comparación y análisis; tal como se expone en el siguiente esquema:

Esquema 2. Modelo de Comparación



Fuente: Elaboración propia, con base en la propuesta de Ragin (2007), Morlino (2011) y Boeije (2002).

<sup>13</sup> El autor se auxilia del álgebra booleana para reducir el número de variables. Esta técnica realiza la conversión de proposiciones lógicas en símbolos matemáticos. El método comparativo que propone se centra en observar la presencia o ausencia de las condiciones bajo las cuales cierto resultado es obtenido. Para ello, considera ciertos principios lógicos que difieren de los aritméticos, mediante los cuales realiza operaciones de adición y multiplicación, basadas en una lógica combinatorial (Ariza y Gandini, 2012: 508).

### **2.4.1. Descripción**

Esta fase se desprende de las investigaciones de Ragin (1999; 2007), Liffjard (1971), Morlino (2010) y Villalpando (2000), en donde se plantea la necesidad de comprender cada caso a detalle, pues este ejercicio es la base para construir las categorías de análisis. El objetivo final de este proceso es identificar las principales coincidencias y diferencias que existen al interior de la muestra y entre los casos, pues sólo de esta manera se puede reformular las condiciones causales definidas previamente y proponer otras o simplemente confirmarlas. Antes de dar inicio a este ejercicio analítico-sintético, se re-agruparon y precisaron los conceptos descritos en el primer capítulo.

#### *La categorización*

Este proceso se desarrolló en tres etapas. En la primera y segunda, se hizo una lectura detallada de las respuestas obtenidas en ambas universidades y, de manera individual, se agruparon y codificaron los fragmentos y oraciones más relevantes. Finalmente, en la tercera etapa se contrastaron e integraron los resultados obtenidos en ambos casos y se construyeron las categorías finales.

#### *Primera etapa: Universidad de Colima*

Se hizo una lectura minuciosa y sistemática de los datos cualitativos. Este ejercicio se repitió varias veces con el objetivo de alcanzar mayor comprensión y claridad. En la primera entrevista se tomó como referencia las cuatro categorías teóricas: contexto, relación con otros y *mentoring*, performatividad y yo-profesional, con el objetivo de identificar frases, ideas y oraciones que se relacionaran con el objeto en estudio. Esta información se sintetizó en palabras clave y luego se agrupó en campos semánticos. Con esta nueva jerarquización, se desarrolló el análisis de la segunda entrevista y así de forma sucesiva con las siguientes nueve, modificándose el orden de los elementos y agregando nuevas opciones.

Para identificar los campos semánticos se asignó un color diferente a cada uno. No obstante, a medida que la información fue reorganizándose, se integraron otros colores. Como resultado final se obtuvieron catorce palabras clave que se

distribuyeron en cinco grupos. De la estructura inicial se mantuvieron las categorías “contexto”, “*mentoring*”, “performatividad” y “yo-profesional”, la primera compuesta por tres palabras clave, la segunda por una, la tercera por tres y la última por cuatro; las restantes, se agruparon en “trayectorias”. Tal como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 4. Categorías de la UdeC

Caso 1	Campos semánticos	Palabras calve
Universidad de Colima	Contexto	Formación, universidad y cultura de trabajo
	<i>Mentoring</i>	Relaciones académicas
	Performatividad	Programas de estímulos, institución y conflictos
	Yo-profesional	Autopercepción, valores individuales y colectivos e individuales
	Trayectorias	vocación y funciones de docencia e investigación

Fuente: elaboración propia, con base en la literatura revisada.

#### *Segunda Etapa: Universidad Autónoma de Sinaloa*

Al igual que en la UdeC, en esta institución se realizó una lectura minuciosa que permitió identificar y seleccionar las oraciones y frases más importantes. El análisis y síntesis de la información se hizo de manera secuencial. Este proceso se desarrolló hasta llegar a la última entrevista, donde se obtuvo una estructura más o menos estable. Al finalizar este ejercicio, el campo semántico “contexto” se integró en “*mentoring*” y “performatividad”, de las trece palabras clave, sólo quedaron nueve y se agregaron dos nuevas opciones. Cabe resaltar que la categoría “performatividad” fue la que presentó menos cambios.

Tabla 5. Categorías de la UAS

Caso 2	Campos semánticos	Palabras calve
Universidad Autónoma de Sinaloa	<i>mentoring</i>	Formación, vocación y cultura de trabajo
	Trayectorias	Funciones de docencia e investigación
	Performatividad	Programas de estímulos, universidad y conflictos
	Yo-profesional	Valores profesionales, autopercepción y dilemas

Fuente: elaboración propia, con base en la literatura revisada.

### *Tercera Etapa: integración de categorías*

Esta actividad permitió modificar las ideas y conceptos que se habían elaborado previamente, además de comparar y relacionar nuevas prácticas, eventos y rasgos que definen el objeto de estudio. De esta manera, se obtuvo la siguiente estructura:

Tabla 6. Las pre-categorías

<b>Objeto en estudio</b>	<b>Categorías</b>	<b>Sub-categorías</b>
Identidad Profesional de los Académicos	<i>mentoring</i>	Formación y trabajo
	Trayectorias Profesionales	Investigación y docencia
	Performatividad	Universidad, PRODEP, ESDEPED y CONACyT
	Yo-profesional	Valores, actitudes y dilemas

Fuente: elaboración propia, con base en la literatura revisada.

### *Descripción de las categorías*

De acuerdo al orden de las cuatro categorías resultantes, se procedió a su descripción, utilizando únicamente los relatos de la Universidad de Colima. No obstante, los fragmentos en donde se advertían divergencias o similitudes con la otra institución, se subrayaron e hicieron observaciones que coadyuvaran a su análisis en una próxima revisión. Este mismo ejercicio se replicó con los datos correspondientes a la Universidad Autónoma de Sinaloa. Finalmente, los resultados se integraron en un mismo texto, esta actividad se acompañó de una lectura detallada, con la finalidad de eliminar las ideas redundantes y conservar las más relevantes.

Para asegurar una mejor exposición y comprensión de los factores que influyen en la configuración de la identidad profesional, se decidió dividir el documento en cuatro capítulos. En los primeros tres se abordaron los factores externos que inciden en el desarrollo de este proceso, como son el *mentoring*, las trayectorias profesionales y la performatividad; y en el último, se esclarecieron los componentes internos que reciben los efectos de las normas y los procesos de socialización, en este caso el yo-profesional. Si bien, en cada uno de ellos se describen los casos de manera alterna, existen acontecimiento, valores y actitudes que se exponen por separado.

## 2.4.2. Comparación

Con la integración de la información, se dio inicio de manera formal al proceso de comparación, identificando diferencias, semejanzas y relaciones entre los rasgos que distinguen a cada sujeto e institución. Para ello, se elaboraron tablas de doble entrada donde se incluyeron variables que permitieran reconocer qué componentes y eventos provocan que, en una misma categoría, existan opiniones similares y divergentes, siendo las más frecuentes: la edad, el género, el tiempo de contratación y de formación, las áreas del conocimiento y las disciplinas a las que pertenecen.

Las tablas analíticas presentaron una estructura particular, la misma que se apoyó en la propuesta de Morlino (2011). En una primera columna se colocaron las variables ya mencionadas, conjuntamente con aquellos indicadores que tenían la función de describir cada una de las categorías. Por ejemplo, “*mentoring*” estuvo compuesta por estilos y tipos de acompañamiento; “trayectorias profesionales” por rasgos de un buen investigador y estilos de docencia; “performatividad” por normas de regulación y los principales conflictos; y “yo-profesional” por dilemas, valores y proyectos personales. En la primera fila se colocó el nombre de las universidades y, en las siguientes, se sub-dividieron en veinte casillas, las que se enumeraron en función al número de entrevistados. Tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 7. Comparación de las entrevistas

Casos	Universidad de Colima										Universidad Autónoma de Sinaloa									
Entrevistas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VARIABLES																				
Indicadores																				

Fuente: elaboración propia, con base en la propuesta de Morlino (2011)

Para cada categoría se elaboró una o dos tablas, dependiendo del tamaño de la información. De acuerdo con los indicadores que se encontraban dispuestos en la primera columna, en cada casillero se colocaron respuestas cortas o palabras clave, que coadyuvarán a una mejor visualización de los componentes y su fácil comprensión. Si bien, se utilizó un equipo de cómputo para su diseño, los datos se

rellenaron de forma manual. Por ello, para su comparación y análisis, se utilizaron resaltadores y lápices (Anexos 2).

La distribución y disposición de los indicadores, las variables y las respuestas, permitió que las contrastaciones se realizaran de forma vertical y horizontal. En este proceso se utilizó el método Comparativo Constante de Boeije (2002), que establece que las diferencias, semejanzas y relaciones se realicen de manera individual, grupal y cruzada. Estos resultados se sintetizaron atendiendo a los atributos y eventos más importantes y luego se incorporó al texto, precedidos de una lectura rigurosa que velara por el orden y la coherencia de las ideas. Por esta razón, se modificaron y eliminaron algunos párrafos. Por último, se redactaron los cierres de cada categoría y las conclusiones preliminares de los cuatro capítulos.

### **2.4.3. Análisis**

En esta fase se desarrollaron dos procedimientos: la meta-síntesis y el análisis final de los hallazgos. En la primera actividad se buscó reducir la información que se obtuvo de la comparación. Para ello, se realizó una lectura crítica de los capítulos, se establecieron anotaciones y eliminaron los elementos que no guardaban relación con el objetivo de esta investigación. En este proceso se contó con el apoyo de expertos, que revisaron este primer borrador y extendieron sus opiniones y sugerencias<sup>14</sup>. En atención a estas observaciones, se hicieron cambios en el texto y el número de categorías. Tal como se aprecia en la siguiente tabla:

---

<sup>14</sup> Como parte de los requisitos que establece el Doctorado, en agosto del 2016 se desarrolló la candidatura. En este evento se reunieron los integrantes del Comité Doctoral (asesora y tres lectores), quienes realizaron señalamientos y sugerencias a esta investigación, las que se tomaron en cuenta para mejorar su estructura y contenido.



Tabla 8. Categorías de Análisis

Objeto en estudio	Categorías de análisis	Conceptos clave
Formación de la Identidad Profesional de los Académicos	<i>Mentoring</i>	El mentor, el protegido, los procesos de acompañamiento, las relaciones entre pares y el trabajo en equipo.
	Yo-profesional	La posición como docente e investigador y los conflictos y dilemas que experimentan en ambos espacios.
	Performatividad	Las políticas de evaluación, los valores y conflictos éticos y las estrategias o estilos de afrontamiento.

Fuente: elaboración propia, con base en la literatura revisada.

Con esta nueva jerarquización, se buscó en la bibliografía los referentes teóricos que contribuyeran a su análisis. De esta manera, el texto se organizó en tres capítulos: en el primero, se abordó el mentoring y su impacto en la identidad profesional, a través del modelo propuesto por Kram & Isabella (1985) y su equipo de investigación (Chandler, Kram y Yip, 2011). En el segundo, se buscó conocer la formación del yo-profesional y las actitudes y estilos que asumen los académicos en el área de la docencia e investigación. Estas variables se estructuraron en función a los aportes de Hermans (2008; 2013). Finalmente, en el tercer capítulo se emplearon los postulados de Ball (2003; 2012) sobre la performatividad y su injerencia en la configuración de los valores profesionales y la dinámica institucional.

## 2.5. Precisiones metodológicas

En las comparaciones de corte cualitativo las categorías de análisis no son estables, pues se modifican en función a las particularidades de la muestra. Es por esta razón que los conceptos iniciales sobre la identidad profesional se reestructuraron y adquirieron nuevos significados. Sin embargo, la sistematicidad y el control de las actividades que se desarrollaron a lo largo de este proceso, coadyuvaron a la validez del método y a la profundidad de los resultados. Asimismo, la caracterización de los casos permitió alcanzar un mejor dominio del tema y proponer futuras variables a contrastar, que aporten mayor claridad y originalidad a su estudio.

## Capítulo III: El *Mentoring* en la profesión académica

### 3.1. Una aproximación teórica

En la década de los setenta se intensificaron los estudios encaminados a comprender la cultura organizacional de las empresas (Levison *et al.*, 1978) y las distintas características, tipos, facetas y modalidades que adoptan las relaciones en los espacios de trabajo (Berlew & Hall, 1966; Dalton, Thompson & Price, 1977). A partir de la década de los ochenta este interés se trasladó a las universidades (Johnson, 1989; Anderson & Shannon, 1988), en un intento de respaldar las reformas educativas que pretendían potenciar la práctica de los profesores y formar profesionistas mejor preparados para enfrentar las exigencias del ámbito laboral (Grbich, 1998; Klug & Salzman, 1991; Hawkey, 1998; Davidson & Foster-Johnson, 2001).

Buena parte de estas investigaciones se orientaron a identificar las estrategias y técnicas que empleaban las instituciones para la introducción a la actividad docente y la gestión de las tutorías, como espacios de entrenamiento profesional, además de conocer las percepciones que los asesores y estudiantes tenían acerca de este tipo de experiencias (Crisp & Cruz, 2009; Orland-Barak, 2014). El análisis de los primeros resultados reveló beneficios no sólo a nivel institucional y laboral, sino también en la esfera personal, propiciando que se incorporaran nuevas variables, como la excelencia académica, el liderazgo y la formación de la identidad profesional (Kram, 1983; Cohen, 1995; Atkins & Williams, 1995).

Uno de los trabajos más relevantes es el de Healy & Welchert (1990), quienes al igual que Kram (1985), definen el *mentoring* como un conjunto de dinámicas potenciales que contribuyen a que los sujetos modifiquen sus competencias y logren mayor madurez. Su aporte más significativo se aboca a establecer diferencias y semejanzas entre otras asociaciones que poseen el mismo esquema jerárquico (como la supervisión y el *coaching*) e, incluso presentan objetivos similares (mejorar y actualizar el conocimiento de los nóveles), pero que no logran impactar en las actitudes, emociones y aspiraciones profesionales.

### *La perspectiva diádica o de pareja*

Con el paso de los años, los expertos en el tema introdujeron nuevos elementos de análisis, tales como el sexo (Chandler & Kram, 2007; Kammeyer-Müller & Juez, 2008; O'Brien *et al.*, 2010), la nacionalidad (Catalyst, 2001; Dreher & Cox, 1996; Thomas, 1990) y la cultura (Hofmann, 1997; Smith, Peterson & Schwartz, 2002; Bright, 2005). A pesar de adoptar diversos enfoques teóricos y metodológicos para explicar las modificaciones y acepciones que existen en estas relaciones, la mayoría se concentran en el estudio de una o más parejas conformadas por un profesional con trayectoria reconocida y un principiante o estudiante, que Kram (1983; 1985) denomina como mentor y *protégé*.

### *El mentor*

En un principio su figura fue analizada de manera periférica y a veces su evolución se consideró un sub-producto de la relación, pues la mayoría de los resultados giraban en torno a los beneficios que obtenían los protegidos (Phillips, 1977; Levinson *et al.*, 1978; Missirian, 1982). A principios de los ochenta, Kram (1983) advierte estas limitaciones y establece una metodología que coadyuve al estudio de las diadas, a través de entrevistas que recuperan las experiencias de ambos participantes. Estas precisiones permiten indagar en los rasgos y funciones que desempeñan los mentores y reconocer que, al igual que los estudiantes, experimentan cambios en su personalidad y establecen negociaciones con su yo-profesional, para realizar las funciones de guía (Kwan & López-Real, 2009; Izadinia, 2016).

La mayor parte de estas investigaciones señalan que unos de los principales cambios que se produce en su identidad, es la transición del super-yo al yo-productivo, pues dejan de preocuparse en su propio desarrollo y comienzan a interesarse por el cuidado de los demás (Kram, 1985). La oportunidad de intercambiar con un sujeto más joven o sin experiencia, les permite redirigir sus energías de manera creativa en favor de las nuevas generaciones, así como evaluar y reevaluar sus expectativas y metas, pero sobre todo les otorga el título de experto,

estatus que favorece a su crecimiento profesional y personal (Kram, 1983; Healy & Welchert, 1990).

Uno de los objetivos principales de este tipo de intercambios es cultivar en los “protegidos” visiones, prácticas y estrategias que contribuyan a su adaptación al contexto laboral. Sin embargo, sus enseñanzas no se suscriben únicamente a los aspectos teóricos de la profesión, sino también a los conocimientos prácticos, que se transmiten mediante instrucciones y tareas guiadas (Burke & Mckeen, 1997; Godshalk & Sosik, 2000; Allen *et al.*, 2004). Al respecto, algunos estudios señalan que, para impulsar el crecimiento de otros individuos, primero deben haber completado el suyo, pues una tutoría eficaz requiere de asesores o líderes con experiencia y con una red de contactos que beneficien a la promoción laboral y social de sus discípulos (Ragins & Scandura, 1997; Nielson, Carlson & Lankau, 2001; Higgins & Kram, 2001).

En contraste, otros consideran que su tarea más loable radica en compartir su experiencia de manera desinteresada, pues su única recompensa es la satisfacción de lograr un cambio en el otro, aún a pesar de que esta función sea parte de su trabajo, pues la asistencia, la conducción y el apoyo emocional, son actividades invaluableles (Ostroff & Kozlowski, 1993; Aryee, Lo & Kang1999; Allen, 2003). No obstante, las recientes investigaciones develan que el efecto más relevante es el empoderamiento que logran en el protegido, es decir, que alcancen la capacidad de redefinir sus rasgos y aspiraciones profesionales de manera autónoma (Kram & Ragins, 2007; Lankau & Scandura, 2002, Cain, 2009).

### *Los protegidos*

Gran parte de los estudios se enfocan a comprender qué factores auspician su ascenso en la institución (Lankau & Scandura, 2002; Haggard *et al.*, 2011). Para ello, se apoyan de los planteamientos de Levinson *et al.* (1978) y señalan que en esta etapa la mayoría se encuentra en formación y aún no ha cumplido sus metas o sueños e, incluso, muchos no tienen claro su futuro laboral. Es por esta razón que entablan constantemente relaciones que los ayuden a resolver estos dilemas (Kram, 1983; Chandler, Kram & Yip, 2011).

Los principales hallazgos sobre esta categoría exponen los disímiles rasgos y competencias que adquieren como resultado de un proceso de perfeccionamiento continuo (Kram, 1983; Kram, 1985; Healy & Welchert, 1990). En contraste, los datos más actuales revelan que las ganancias no sólo favorecen a un mejor desempeño, sino que contribuyen a la configuración de sus valores, la definición de su vocación y sus proyectos de vida (Day & Allen, 2004; Maurer, Weiss & Barbeite, 2003; Blickle *et al.*, 2009). No obstante, ambas posturas concuerdan en que el principal resultado es el desarrollo del juicio y autonomía, para tomar decisiones importantes y reconducir su profesión.

Una de las variables que se analiza con escasa profundidad son los rasgos personales que interfieren en estas relaciones, así como el repertorio cultural y los antecedentes familiares (Dobrow *et al.*, 2012). De igual forma, no son frecuentes los trabajos que describen las experiencias que frustran su adecuado desarrollo, como la incompatibilidad de caracteres, el desinterés y una cultura organizacional directiva o proteccionista (Eby *et al.*, 2000; Eby *et al.*, 2008; Eby & McManus, 2004; Ragins *et al.*, 2000).

#### *Mentoring entre compañeros*

Los estudios de Kram e Isabella (1985b) sugieren que los mentores no son necesariamente aquellos que presentan un alto rango en la institución, sino que este rol puede ser asumido por sus compañeros de trabajo. Para corroborar esta hipótesis, analizaron 25 parejas que tenían el mismo estatus, concluyendo que estas relaciones presentan resultados similares al *mentoring* tradicional. Por este motivo, las actuales investigaciones hacen énfasis en que el líder o director, no necesariamente presenta mayor antigüedad y/o edad (Allen & Finkelstein, 2003; Parker, Hall & Kram, 2008).

Sin embargo, existen diferencias significativas en cuanto a la calidad del intercambio, pues al presentar edades y preocupaciones semejantes, facilitan la reciprocidad y confidencialidad. Además, son más duraderas, pues mientras que los mentores convencionales parecen ser centrales en una parte de la vida, las

amistades son importantes en todas las etapas (Murray, Ma & Mazur, 2009; Sánchez, Bauer & Poronto, 2006).

### *Red de Desarrollo*

La evolución de las instituciones, así como el interés en la demografía organizacional, provocó que Higgins & Kram (2001) señalaran la necesidad de renovar la teoría que hasta ese momento se había desarrollado, pues se enfocaba al análisis de una sola relación y, en contraste, dejaba de lado los diferentes vínculos que los sujetos establecen a lo largo de sus trayectorias, en otros espacios que no estaban ligados directamente a la esfera laboral, pero que inciden en su desempeño profesional, por ejemplo, las asociaciones científicas, los sindicatos y redes profesionales.

De esta manera, incluyeron el concepto de “red múltiple” o “conexiones de alta calidad”, que se encuentran determinadas por interacciones y vivencias que tienen un gran impacto en su identidad profesional y ascenso en la institución (Dobrow & Higgins, 2005; Murphy & Kram, 2010). Estas redes o conjunto de relaciones se encuentran integradas por aquellas personas que muestran interés por su desarrollo profesional, brindándoles asistencia en dos aspectos: 1) su carrera, mediante el patrocinio, la visibilidad y la protección y; 2) su crecimiento psicosocial, a través de la amistad, la orientación y el apoyo emocional (Dobrow, Chandler, Murphy & Kram, 2012).

La formación de estos vínculos alude a diferentes espacios u organizaciones a las que pertenece el individuo, su durabilidad y el impacto en su perfil no depende del contexto en sí, sino del grado de confianza y afinidad que logren con uno o más mentores. No obstante, cuantos más lazos establezcan, presentarán mayor experiencia y, si los integrantes de la red presentan la disposición de coordinar actividades en favor de un mismo objetivo, su crecimiento puede considerarse potencialmente enriquecedor.

### *Relaciones no laborales*

Si bien los expertos en el tema concuerdan en que existen múltiples mentores o “red de mentores” que contribuyen al crecimiento de un individuo (Baugh & Scandura, 1999; De Janasz, Sullivan & Whiting, 2003), muy pocos analizan las relaciones no laborales, principalmente las que se generan en contextos poco tradicionales, por ejemplo, en el seno familiar y/o entre los cónyuges. En contraste, la mayoría se concentra en el ámbito académico o del trabajo y examinan de manera superficial la relación de estas variables, con la satisfacción laboral o el buen desempeño profesional (Baugh & Fagensen-Eland, 2005; De Janaz & Sullivan, 2004; Van Emmeirk, 2004).

Sin embargo, algunos hallazgos sugieren que las vivencias que experimentan en estos contextos, repercuten en la manera en que asumen sus funciones (Cohen, 1995; Cohen & Kirchmeyer, 1995) y en la elección de su carrera (Landau & Arthur, 1992). A pesar de que aún falta profundizar en su análisis, la mayoría concuerda en que, en contraste con otras relaciones, son más estables y en ocasiones pueden extenderse para toda la vida (Cumming & Higgins, 2006). Por esa razón, sus efectos son positivos para el éxito profesional, pues en estos espacios forman sus valores y ética, aprenden a regular sus emociones y, sobre todo, sirven de soporte y motivación (Murphy & Kram, 2010).

### *Tipos de mentoring*

Los trabajos que indagan acerca de estas relaciones hacen énfasis en la manera en que se conforman y organizan a nivel institucional. Algunos los agrupan en dos tipos: formales e informales (Ostroff & Kozlowski, 1993; Ragin & Cotton, 1999; Inzer & Crawford, 2005). El primero se desarrolla a través de programas de tutoría o asesoría, que las universidades promueven como un medio de supervisión y asistencia durante los estudios de pregrado o posgrado, las cuales se enfocan principalmente al desarrollo de una tesis.

El segundo, apela a las relaciones que se originan de manera natural, donde impera la confianza, afinidad y la amistad. Al respecto, Inzer & Crawford (2005), consideran

que las últimas son más efectivas, pues existe un vínculo emocional que las potencializa y hace más duraderas. En contraste, las de tipo formal presentan limitaciones de espacio y tiempo, y casi siempre los guías son elegidos o asignados por entes externos, provocando que las relaciones sean propensas a presentar desavenencias o rupturas (Kram, 1983).

Por esta razón, Bell (2000) precisa que las tutorías suscritas a una institución no siempre auspician el *mentoring* o acompañamiento, pues los supervisores o directores de tesis no necesariamente son personajes significativos en la formación de los sujetos. Sin embargo, un asesor eficaz puede llegar a ser buen mentor, pues el liderazgo y la ética profesional son los principales rasgos que los definen y diferencian del resto de relaciones (Álvarez, Porta & Sarasa, 2011; Monereo & Domínguez, 2014; Duran-Bellonch & Ion, 2014).

Otro aspecto importante es que son los propios estudiantes o discípulos quienes los designan o identifican como figuras representativas en sus trayectorias (Achinstein, & Athanases, 2005). Es por esta razón, que la mayoría de los investigadores converge en brindar mayor atención a los programas de tutoría y aprender de las experiencias exitosas de las relaciones informales, así como capacitar y formar a los profesores para lograr una mejor interacción con sus tutorados (Burke & McKeen, 1997; Díaz & Bastías, 2012; Duran-Bellonch, 2014).

Los estudios que profundizan en el *mentoring* informal, consideran que de ellos se pueden extraer experiencias empíricas y conceptuales más ricas e innovadoras. Siguiendo esta lógica, Janssen (2015) identifica rasgos relacionales que contribuyen a comprender los elementos que intervienen en este proceso y que, de alguna manera, predisponen su buen funcionamiento. Entre los hallazgos más importantes, advierte que las características individuales de cada participante (mentor y dirigido), además de que sus antecedentes culturales, educativos y emocionales, influyen en sus resultados y el buen manejo de las contingencias.

Todos estos factores inciden en el tipo de dinámica que se gesta, de tal modo que no es posible generalizar en los estilos y vínculos que se tejen, aunque sí establecer tipologías. No obstante, los lazos que se forman no siempre responden a fines



instrumentales y/o particulares, sino que en ocasiones pueden ser comunes, pues se encuentran sujetos a motivaciones compartidas. Aspecto que comprueba una vez más, el limitado impacto de las relaciones formales en la identidad profesional, pues en su mayoría se encuentran determinadas por terceros para satisfacer las necesidades organizacionales (Wanberg, Welsh & Hezlett, 2003; Taherian & Shekarchian, 2008).

En contraparte, las investigaciones que analizan los roles y la interacción que se genera en espacios formales, consideran que el estudio aislado de las relaciones es poco funcional y no contribuyen a mejorar los procesos de formación de los futuros profesionales e investigadores. Entre ellos, destaca el trabajo interuniversitario realizado en Europa (Manzano *et al.*, 2012). Si bien se parte de la implementación de un programa de acompañamiento ya existente, las aportaciones conceptuales resultan interesantes para la comprensión del objeto de estudio. La más relevante es la que recuperan de Single & Müller (2005), para la categorización del tipo de mentorías, clasificándolas en formales y semi-formales. Esta última relacionada con aquellos acompañamientos que se establecen entre pares, las cuales presentan confidencialidad y cercanía, pero dependen de ciertos parámetros institucionales.

Sin embargo, estas relaciones no son estables, ya que pueden sufrir mutaciones. Es decir, un acompañamiento formal puede llegar a ser informal y así de manera viceversa. Por ejemplo, la relación mentor-asesorado que se encuentra sujeta a normas y restricciones, puede tornarse amistosa a medida que exista mayor confianza, llegando a ser informal.

### *Fases de mentoring*

De acuerdo a Kram (1983: 622) la relación entre un mentor y su protegido atraviesa por cuatro etapas: 1) *iniciación*, que dura aproximadamente de seis a doce meses y se caracteriza por una fuerte fantasía, en donde el mentor es admirado y respetado por su capacidad y apoyo, y el protegido es visto como alguien fácil de entrenar y con un potencial prometedor; 2) *cultivo*, dura de dos a cinco años, las expectativas de la primera fase se prueban constantemente con la realidad y, a

medida que la relación se fortalece, se desarrolla un vínculo más íntimo; 3) *separación*, se producen cambios estructurales y psicológicos en ambas partes, esta etapa se caracteriza por un proceso de ajuste en las funciones y los roles; 4) *redefinición*, los intereses que los unen se transforman, los mentores ya no son indispensables para el desarrollo de los sujetos, pero sí son importantes en su vida, por esta razón, algunos llegan a convertirse en sus amigos o pares.

Sin embargo, el autor aclara que el tiempo y el grado de cohesión en cada relación varía, pues la separación puede llegar antes de los dos años, debido a diversos factores, por ejemplo, el mentor puede sentirse amenazado por el éxito del protegido o, éste puede ver frenado su crecimiento por las decisiones de su líder. Los trabajos de Eby *et al.* (2008) muestran el lado más crítico de estas fases, evidenciando experiencias negativas que frustran la adecuada formación de los estudiantes, siendo las más frecuentes, el abandono del mentor, los problemas de comunicación y el abuso de poder.

### **3.2. El enfoque ecológico como una estrategia de análisis**

Los estudios que abordan los elementos institucionales e interpersonales que intervienen en la conformación de los valores, actitudes y competencias que poseen los profesores investigadores, demuestran que el *mentoring* se encuentra estrechamente vinculado con la identidad profesional. De acuerdo con la disertación propuesta en el anterior apartado, la construcción de su perfil se encuentra condicionada por las diversas relaciones que establecen a lo largo de su formación, las que se caracterizan por el acompañamiento de uno o más expertos, de cuya interacción adquieren conocimientos y estrategias para enfrentar las exigencias del ámbito laboral y los dilemas personales.

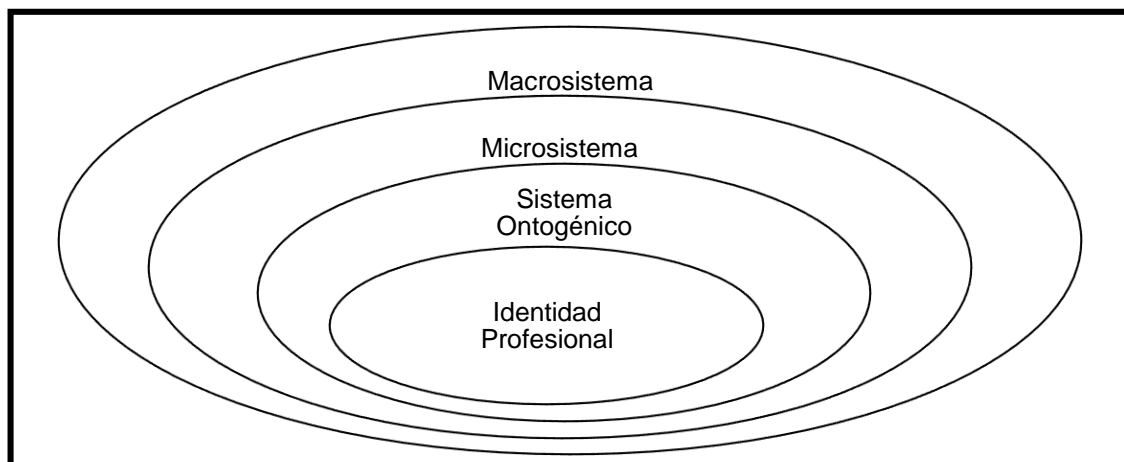
Su transición por diferentes facultades y cuerpos académicos y el intercambio con más de una disciplina, los convierte en principiantes en algún momento de su carrera, llevándolos a experimentar ciclos de mini-aprendizaje, dónde el apoyo de sus líderes o colegas con mayor experiencia son elementos cruciales para su adaptación y emprendimiento. Sin embargo, acotar el análisis de estos procesos de socialización a los espacios de trabajo cotidiano, resulta poco funcional. En

contraste, se requiere profundizar en las múltiples conexiones que entablan con otros agentes, como las comunidades científicas, asociaciones profesionales y la familia, entre otros.

En ese sentido, resulta indispensable estudiar en su conjunto cada uno de los factores que intervienen en este proceso, con el objetivo de comprender el grado de correspondencia que existe entre ellos y su influencia en su esfera emocional, conductual y actitudinal. Además, de recuperar los aspectos negativos de estas relaciones, que permitan brindar alternativas de mejora a los futuros programas de formación e inducción docente. Por esta razón, la “Perspectiva de Sistemas Ecológicos” de Bronfenbrenner (1989), adaptada por Chandler, Kram y Yip, (2011) para los procesos de *mentoring*, se convierte en una herramienta útil para explicar las diversas dinámicas que influyen en la configuración del yo-profesional.

Este marco de análisis se encuentra representado por una serie de círculos concéntricos en cuyo núcleo se encuentra la identidad. El más cercano se denomina sistema ontogénico y representa los rasgos personales (personalidad y capital cultural), el siguiente, es el microsistema, integrado por las diversas organizaciones a las que pertenecen los individuos (universidad, cuerpos académicos y redes de investigación), y el último es el macrosistema, que constituye la esfera más amplia y se compone de los elementos culturales y sociales de la institución y la región.

Esquema 3. Sistema Ecológico de la identidad y el mentoring



Fuente: Elaboración propia, con base a la propuesta de Chandler, Kram y Yip, (2011), para el análisis de los procesos de *mentoring*

Este modelo permite reunir en un solo marco de análisis, las distintas vertientes que sobre el tema se han desarrollado a lo largo de treinta años. Además de explicar la relación que existe entre los componentes personales y sociales. De esta manera, se convierte en la propuesta más innovadora e integral, pues permite explicar las biografías de los profesores, el intercambio y su emigración a otros contextos institucionales.

### **3.3. El mentoring en las trayectorias de los académicos de la UdeC y la UAS**

En México, el *mentoring* no se ha instituido y estructurado de manera formal en el curriculum. En el caso de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa, las opciones que más se acercan a este tipo de relaciones son los programas de tutoría y asesoría, que las políticas educativas han dispuesto para la formación de los estudiantes (Romo, 2004). Además del trabajo colaborativo y los lazos de amistad que conforman los miembros de los cuerpos académicos que existen en cada facultad (SEP, 2012), cuya interacción contribuye a su desarrollo científico y al establecimiento de vínculos de apoyo con otras organizaciones o agentes sociales, para el desarrollo y difusión de sus investigaciones.

Estos procesos hacen referencia a dos momentos importantes en la vida de los sujetos de este estudio: su formación universitaria y la incorporación al ámbito laboral. Si bien en cada etapa asumen diferentes roles y funciones, en ambas el acompañamiento de una o más “personas clave” y/o “mentores”, ha sido un factor importante para la adquisición de conocimientos y experiencias relacionadas con su profesión y, sobre todo, han contribuido a la internalización de valores y actitudes que modificaron sus prácticas y las maneras en que enfrentan los dilemas y conflictos que presentan en los espacios de trabajo.

Para comprender con mayor profundidad el impacto de estos elementos en su identidad profesional, en este apartado se retoma el Modelo Ecológico propuesto por Chandler, Kram & Yip, (2011), con algunas adaptaciones, pues a diferencia del original, sólo se examinan las dos primeras esferas: sistema ontogénico y microsistema, debido a que en los siguientes capítulos se abordarán con mayor detalle los componentes relacionados con el macrosistema.

### **3.4. Sistema ontogénico**

En este nivel se analizan las características individuales y antecedentes educativos que guían las relaciones que los entrevistados entablan en el ámbito académico y que, a su vez, determinan su desarrollo profesional y ascenso al interior de sus organizaciones. Los relatos que dan cuenta de este proceso destacan los aprendizajes adquiridos en el seno familiar y durante su formación universitaria. Si bien en la literatura se plantea la injerencia de diversas variables, en este estudio se retoman las más representativas: los rasgos personales del protegido (Chandler, Hall & Kram, 2010) y su capital cultural (Singh, Ragins & Tharenou, 2009).

#### **3.4.1. Rasgos personales del protegido**

Los autores que abordan las cualidades personales de los profesores competentes, destacan su papel activo en la conformación de situaciones de aprendizaje y redes de apoyo que potencien su identidad (Bolívar, 2006; Monereo & Domínguez, 2014), coincidiendo así con Chandler, Hall & Kram (2010), en que la capacidad de auto-gestionar su propio desarrollo, planeando interacciones productivas, les permiten afrontar con éxito, futuras relaciones académicas, como por ejemplo, las asesorías y el trabajo en equipo.

En el caso de los entrevistados, es preciso destacar que a lo largo de sus trayectorias han adoptado el rol de protegidos, aprendices y nóveles en el ejercicio de la profesión. Como producto de estas fases de inducción han internalizado un conjunto de actitudes y competencias que coadyuvaron a que culminarán una carrera, ingresarán al SNI y participarán en redes de investigación. Aunque, en este proceso existen diferencias individuales, buena parte de estos resultados se deben a la presencia de tres rasgos en común: el entusiasmo por el conocimiento, una conducta proactiva y la resiliencia.

##### *Entusiasmo y pasión por el conocimiento*

De acuerdo a Vallerand (2008), se define como aquel gusto o fuerte inclinación que sienten los sujetos de adquirir nuevos aprendizajes, que los lleva a dedicar gran parte de su tiempo y energía a realizar diferentes actividades intelectuales, que les

permita satisfacer sus necesidades personales y fortalecer su autonomía y competencia. A medida que su práctica logra ocupar un lugar significativo en sus vidas, se convierte en una característica central de su identidad y tiene una gran influencia en su vocación por la academia.

Existen dos tipos, el entusiasmo armónico y obsesivo, ambos se distinguen en la forma en que han sido internalizados (Vallerand *et al.*, 2003). El primero, se realiza de manera autónoma y la persona no experimenta ningún tipo de conflicto. En contraste, el segundo, se adquiere a partir de la injerencia de factores externos, como las normas o la presión social, y puede traer consecuencias negativas, como la frustración o una conducta rígida. En el caso de las experiencias que vivenciaron los entrevistados durante su formación profesional, buena parte de ellas hacen alusión a un sentimiento armónico, pues no se encuentran condicionadas a ningún tipo de cláusula o incentivo, excepto acreditarse como investigadores y fortalecer la autoestima.

Por ello, en sus relatos es visible el deseo de mantenerse actualizados, dominar ciertos temas, competir con sus pares y explorar nuevos espacios académicos y culturales, que coadyuven a lograr estas aspiraciones. Así lo describe una profesora extranjera que trabaja en la UdeC y cuyo interés por especializarse en el estudio de poblaciones vulnerables, la motivó a realizar un doctorado:

“En toda la licenciatura yo trabajaba en una organización que se llama *Habitat for Humanity* (...) que construye casas (...), como era un área que no había estudiado tanto (...), pues ya apliqué y me llevó a la migración (...), yo quedé con una familia de Chihuahua y ya empecé a leer (...), o sea no hice algo muy propio de género en mi tesis de maestría (...). Entonces yo dije, para el doctorado no voy a dejar mi interés ¿verdad?, de cómo feminista ver esa parte” [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

Sin embargo, algunos profesores concuerdan en que el anhelo de aprender no fue suficiente, requirieron de constancia y buena voluntad para enfrentar las exigencias del posgrado e incorporar los consejos de sus asesores. Al respecto, una entrevistada que pertenece a la Facultad de Historia de la UdeC, menciona que a medida que asumió nuevos desafíos educativos, fue desarrollando un conjunto de

estrategias cognitivas y emocionales que le permitieron culminar sus estudios de doctorado en París:

“Cuando eres inquieta y tienes aspiraciones y quieres seguir formándote, pues vas subiendo escaloncitos (...). yo me di cuenta de esto muchos años después, (...) estando en París, una tarde tenía ya como un mes y estaba haciendo un proyecto (...), me la había pasado en la Biblioteca Nacional de Francia todo el día, había comido un sándwich en el baño por seguir trabajando (...). Yo misma me la construí, mi forma de destacar” [Entrevista 4, UdeC, 25/11/14].

Los desvelos, la dedicación y la disciplina, entre otras experiencias, describen a estudiantes con un alto grado de responsabilidad y compromiso, cuyo esfuerzo se encuentra materializado en sus tesis y su producción científica, así como en los diferentes procesos por los que han atravesado para lograr un estilo propio y cierto reconocimiento. El comentario de una profesora que labora en Facultad de Economía de la UdeC, sirve de ejemplo:

“Siempre quise ser excelente y siempre busco serlo, es parte de mí ser perfeccionista, no estoy conforme conmigo misma, si no hago las cosas bien (...). Al principio mis publicaciones fueron hacia cuestiones más que nada nacionales (...), pero ya con el tiempo empecé a abrirme camino (...), tengo audiencia (...), pero hay que saberlo organizar (...), balancear tu tiempo” [Entrevista 4, UdeC, 25/11/14].

Otra de las cualidades que se advierte en la manera en que perciben su trabajo y desarrollan sus investigaciones, es el interés por resolver misterios o aclarar dudas que, en ocasiones, los ha llevado a introducirse en diferentes disciplinas y temáticas o, tal como lo narra un profesor que pertenece a la Facultad de Física de la UAS, a reformular sus enfoques o posturas teóricas:

“En 1984 inicia la primera revolución de *súper* cuerdas y entonces eso influyó mucho (...), me empecé a preocupar en proponer mis propias teorías (...) y a partir de ahí fui participando junto con investigadores internacionales (...). Ahora, con más libertad, más consolidado, pues he estado buscando teorías de gravitación, de cosas inesperadas, diferentes, con la idea de incursionar o tratando de ver qué está haciendo falta” [Entrevista 1, UAS, 9/2/15].

El ímpetu de ser cada día mejor, superar sus carencias y traspasar sus propios límites, se nutre de esa satisfacción que sienten cuando hacen lo que más les gusta, renueva y fortalece. De ahí que el éxito no sólo requiere de rigor y dedicación, sino

sobre todo de pasión y vocación, tal como lo describe una profesora que labora en la Facultad de Medicina de la UAS:

“Para mí es casarte con una carrera, tenerla que amar, poderte casar para poderla transmitir y poder aguantar muchas cosas. Porque si no la amas, vas hacer las cosas por hacer o no las vas hacer y te quedas sin avanzar, porque esto requiere mucho tiempo, requiere mucho esfuerzo, dejas de lado muchas cosas, familia (...), por estar haciendo tú trabajo de campo, eso es lo que implica ser investigador” [Entrevista 8, UAS, 17/2/15].

Sin bien existen diferencias sustantivas respecto a este sentimiento armónico, pues en algunos casos se advierte con mayor fuerza que en otros, la mayoría concuerda en que ha repercutido de manera significativa en su interés por la investigación. Sin embargo, con el paso de los años este tipo de entusiasmo se ha tornado obsesivo, debido al control que ejercen las universidades o las políticas del SNI sobre su desempeño, pues con frecuencia los enfrentan a conflictos y dilemas entre sus motivaciones personales y las expectativas institucionales. Esta situación, en ocasiones, ha desencadenado problemas emocionales y actitudinales, relacionados con el estrés, el cansancio o la desilusión. Tal como se aprecia en el comentario de un académico que cuenta con el nivel más alto en esta área:

“Los que somos investigadores preferimos más la investigación en porcentaje, porque si uno se dedica a la docencia, no puedes hacer investigación, necesitas más tiempo para la investigación que para la docencia. Entonces, ese sí es realmente un dilema, ¡uf!” [Entrevista 1, UAS, 9/2/15].

A pesar de estas dificultades y cuestionamientos, el deseo de salir adelante no se ha quebrantado, sino todo lo contrario, los ha obligado a reformular sus expectativas y proyectos de vida, sin perder de vista el motor que dirige buena parte de sus trayectorias profesionales, en este caso, el entusiasmo y/o pasión por el conocimiento, rasgo que los ha caracterizado desde su etapa estudiantil.

### *Conducta proactiva*

Cuando una persona toma el control de su propio proceso formativo y planifica un conjunto de acciones de manera anticipada para resolver posibles conflictos y/o superar ciertos obstáculos institucionales, se habla de una conducta proactiva. Este concepto está estrechamente relacionado con el de autoformación, propuesto por Dumazedier (1998) y adaptado por Yurén (2005) para explicar el desarrollo



profesional de los docentes. En ambos casos, la toma de poder inicia cuando sus expectativas son puestas en cuestionamiento y/o las formas de educación tradicionales no satisfacen sus necesidades intelectuales, obligándolos a diseñar o buscar nuevas opciones y situaciones de aprendizaje.

De acuerdo a Dumazedier (1980), existen cuatro tipos: 1) independiente, cuando lo realizan con ayuda de libros y viajes, fuera de las instituciones; 2) orientada, existe un apoyo pedagógico, pero se reserva la guía a sí mismo; 3) guiada, buscan una orientación periódica y cumplen con determinadas condiciones; 4) dirigida, cuando se incorporan a un programa y sus metas se orientan a la obtención de un diploma (Yurén, 2005: 41).

En el caso de los participantes de este estudio, se advierte la presencia de una proactividad independiente y dirigida. No obstante, en la práctica estos rasgos no se presentan de manera aislada, a veces se fusionan, pues su actuación se rige por un conjunto de normas y jerarquías que limitan su elección (Clegg, 2005). Por esta razón, desarrollan “mecanismos de agencia” para gestionar espacios de micro-autonomía (Certeau, 1984), con el objetivo de recuperar la dirección de sus proyectos personales. De esta manera, su identidad profesional no sólo se construye a través del contacto con la dinámica institucional, sino que depende del desarrollo cognitivo y emocional que hayan alcanzado (Buchanan, 2015).

Es por este motivo que, algunas trayectorias no se ajustan a los parámetros tradicionales, pues la madurez e interés prematuro por el área científica, en ocasiones los ha llevado a buscar otras alternativas de formación. Como es el caso de una profesora de la UAS que decidió a mitad de la carrera de Psicología, matricularse en el Sistema Educación Abierta, con la intención de tener más tiempo para participar en un proyecto de investigación:

“Trabajé en una encuesta de investigación muy seria, auspiciada por la ONU (...). Yo tenía veinte años, andar *pa´* arriba, *pa´* abajo encuestando. Me pasé a la universidad abierta, para culminar la carrera (...). Entonces, perdí la cuestión esa de amistad (...), pero pues la gané en otro sentido no ¿verdad?” [Entrevista 5, UAS, 12/2/15].

La capacidad de tomar las riendas de su desarrollo académico y reflexionar sobre su futuro laboral, los ha llevado a explorar nuevos espacios educativos que los acerquen a su ideal profesional, modificando o renunciado a ciertos enfoques epistemológicos y/o transitando por diferentes disciplinas. Tal como se aprecia en el relato de un entrevistado de la UAS, que estudió en una Escuela Normal y que el deseo de especializarse en el estudio de la fonética, lo motivó a cursar un posgrado en la universidad:

“Los que somos maestros normalistas sabemos que (...) el sistema de las normales es rígido (...) para incursionar en temáticas distintas (...), sobre todo en la investigación (...), y de cuarto y quinto que estaba en la normal, tomé la decisión de cambiarme a la lingüística y dejar a la literatura en paz (...). Entonces, (...) me fui a la UNAM a estudiar la maestría en lingüística (...), y luego me integré como asistente de investigación” [Entrevista 2, UAS, 9/2/15].

Al no encontrar los cursos o programas que satisfagan su interés por determinados temas, algunos desarrollan de manera creativa y autodidacta, medios y recursos cognitivos que los aproximen al conocimiento. El caso de un profesor de la UAS, sirve de ejemplo, pues su interés prematuro por la “relatividad”, lo llevó a buscar información en libros y folletos; ejercicio que fortaleció su independencia y el talento para afrontar posteriores dilemas:

“Yo ya en la secundaria me distinguía porque tenía facilidades en física y matemáticas. Entonces, un profesor (...) me regalo un libro de la relatividad (...) y desde tercero de secundaria decidí que iba a incursionar en ese tema (...). Mi problema fue que al entrar en prepa (...), y luego en los primeros años de la universidad, tampoco recibe cursos de relatividad. Entonces, (...) lo tuve que hacer por mi cuenta. Entonces, me compré unos libros muy abstractos (...) y poco a poco lo fui abordando” [Entrevista 1, UAS, 9/2/15].

La facilidad para desarrollar estrategias que los ayuden a resolver posibles conflictos y adaptarse a contextos diferentes, no sólo dependió de su aptitud y buena disposición, sino también de su madurez y un bagaje cultural que los ayudó a reinventarse y acoplarse a las nuevas condiciones y exigencias educativas. El caso de una profesora de la UdeC, resulta interesante, pues describe como el deseo de mejorar la pronunciación del inglés, mientras realizaba un doctorado en Boston, la condujo a idear una serie de medidas poco convencionales:

“Yo ya sabía el idioma (inglés) (...), entonces eso no fue un problema, quizás es diferente la pronunciación y hay ciertas palabras diferentes del británico (...), pero lo que hice fue irme a misa, me sentaba todo el día para estarlos escuchando o veía películas y la adaptación fue más rápida en cuanto a los acentos, pero de ahí en más no hubo problema” [Entrevista 6, UdeC, 28/11/14].

Estos ejemplos no sólo forman parte de sus anécdotas estudiantiles, sino que con el paso de los años han adquirido mayor formalidad y notoriedad en su personalidad, transformándose en estilos y maneras de asumir su trabajo y dirigir su vida. El relato de un entrevistado de la UdeC describe mejor esta idea, pues la preocupación por incorporar nuevos elementos teóricos a su proyecto sobre el flujo sanguíneo, lo impulsó a gestionar un año sabático en Londres.

“Me veo como una persona que siempre está en desarrollo y queriendo descubrir cosas nuevas, ahora lo he visto más con esta parte del año sabático (...), aquí la gente no entiende que me quiera ir (...), soy la primera persona (...) que se va (...), y la verdad es que lo veo como una necesidad muy personal de ver cosas nuevas, o sea no me podría quedar nada más así (...), siempre trató de conocer cosas nuevas que me impacten” [Entrevista 1, UdeC, 17/11/14].

Es preciso aclarar que, a pesar de que los entrevistados presentan trayectorias caracterizadas por su entrega y compromiso con su trabajo, no en todos los casos se aprecia un perfil proactivo. Sin embargo, la mayoría de ellos desarrollan “mecanismos o tácticas de agencia” para negociar, adaptar y/o reformar las prácticas y normas impuestas por sus universidades y regímenes externos, como el CONACyT. Por esta razón, consideramos al igual que Buchanan (2015), que su identidad se construye y reconstruye en función de las restricciones, conflictos y divergencias que enfrentan a lo largo de su vida.

Si bien el contexto social y los sistemas educativos tienen una fuerte influencia en su formación. Las experiencias expuestas en este apartado, demuestran que los rasgos personales (la inteligencia, el ingenio y la autonomía), cumplen también un papel importante en la búsqueda de nuevas de oportunidades de desarrollo, así como en el fortalecimiento de la reflexión, la eficacia y el vínculo con otros agentes institucionales.

## *Resiliencia*

De acuerdo a Cyrulnik (2003), se define como la capacidad que presentan los seres humanos para soportar o revertir las situaciones adversas, a través de la reorganización de las emociones, actitudes y percepciones. Para ello, se apoyan de experiencias (positivas y negativas) pasadas y los vínculos que han establecido con los diferentes agentes sociales e institucionales. Sobre este punto, Seery (2011) enfatiza que, si bien, existen eventos que traen consecuencias perjudiciales para la salud física y psicológica, su aprendizaje resulta importante para alcanzar el éxito en la vida, pues fortalecen la autoestima, el control y la adaptación a diferentes escenarios y condiciones.

En el ámbito académico la resiliencia es un tema de investigación emergente, que ha cobrado relevancia en los últimos años (Burns, Poikkeus & Aro, 2013), y se define como aquella habilidad o pericia que adquieren los profesores al introducirse en contexto y dinámicas desafiantes, que ponen en riesgo su estabilidad laboral y bienestar personal (Castro, Kelly & Shih, 2010), siendo las más recurrentes, el estrés, las enfermedades y la reducción del salario (Stanford, 2001; Williams, 2003; Brunetti, 2006). Para afrontar estos periodos de cambio y/o conflicto, crean y gestionan diversos mecanismos de defensa que, de acuerdo a Gu & Day (2003), se agrupan en dos bloques: la formación de redes de apoyo y el fortalecimiento de los atributos psicológicos.

El primer componente se refiere al entorno social y/o grupo de personas que los protegen y socorren durante circunstancias adversas (Raider-Roth, Stieha & Hensley, 2012). En el caso de los sujetos de este estudio, destacan la asistencia y soporte emocional que recibieron de parte de algunos de sus profesores. La experiencia de una entrevistada sirve de ejemplo, pues describe cómo a través del respaldo y apoyo moral que le brindó su asesor, pudo superar las dificultades económicas que le impedían continuar con sus estudios de maestría:

“Cuando yo entré a la maestría había un déficit en CONACyT por problemas de que bajó el petróleo en PEMEX, entonces, estaban dando una beca incompleta y él (asesor) me ayudó a tramitar (...) una beca complementaria porque yo tenía hijo. Entonces, a mí se

me hizo muy difícil. Entonces, él me dijo no se preocupe vamos a buscar la manera y me ayudó” [Entrevista 8, UdeC, 2/14/14].

La colaboración y atención de sus amigos y/o colegas de trabajo en momentos difíciles, también fue un aliciente que les proporcionó seguridad y motivación para continuar con sus planes, la mayoría de veces a través de la solidaridad, la cohesión y comprensión. Así se advierte en la narración de una profesora de la UdeC, quien señala que la fraternidad que existe entre sus compañeras de cuerpo académico, le permitió afrontar problemas de tipo personal:

“En los últimos años el trabajo con las colegas del cuerpo académico, eso ha sido muy importante porque cada una de nosotras ha pasado por etapas difíciles, hemos tenido, por ejemplo, una compañera que recientemente ya va saliendo de una enfermedad complicada, por ejemplo, otra compañera que también enfrentó un problema familiar muy severo (...), yo también he tenido mis altibajos y el trabajo colaborativo o la participación en conjunto, te da muchos ánimos, te ayuda” [Entrevista 10, UdeC, 5/12/14].

La intervención de instituciones y/u organizaciones como el CONACyT, el PRODEP y Relaciones Exteriores, entre otras entidades, también ha sido apoyo determinante para que puedan concluir su formación científica, esto a través de la implementación de subsidios y/o financiamientos educativos. Así lo señala un profesor de la UAS, que pudo culminar sus estudios de posgrado gracias a una beca:

“Yo no tenía muchos recursos económicos (...). Ante la falta de trabajo (...), me fui a Estados Unidos (...) estuve allá trabajando de brasero. Regresé porque me echó la *migra* (...) (se ríe). Cuando llego a Culiacán, leo en el periódico que estaba la opción de estudiar la maestría (...), prometían muchas cosas ahí, de que sí tú pasabas los exámenes ibas a estudiar y ¡becado!, así fue como estudié la maestría” [Entrevista 9, UAS, 17/2/15].

Si bien a lo largo de sus trayectorias el soporte de diferentes agentes ha jugado un papel importante en su desarrollo académico, también lo ha sido su entrega y entereza para buscar ayuda y responder de forma asertiva a los obstáculos. De ahí que el segundo factor propuesto por Gu & Day (2003), se encuentre relacionado con la autoestima y eficacia, es decir, con aquella carga emotiva que impacta en su componente valoral y fortalece su vocación, la satisfacción laboral y los deseos de superación (Williams, 2003; Brunetti, 2006). Así lo señala un profesor de la UAS, cuyo deseo por adquirir nuevos conocimientos, le permitió culminar un posgrado en Polonia:

“El doctorado era una opción natural, la institución impulsaba y yo tenía, más o menos, ciertas metas ¿no?, características de superación personal (...) Me fue un poco para mí (...), al principio, un poco dramático, como era en el extranjero, tenía que separarme tiempo de mi familia (...), pero fue satisfactorio (...), hice bien en aceptar” [Entrevista 3, UAS, 10/2/15].

La internalización de estas experiencias contribuye al desarrollo del pensamiento positivo, que guía su reinención y empoderamiento. Sin embargo, tal como lo señala Seery (2011), en ocasiones los eventos negativos se convierten en el estímulo que los obliga a reconfigurar su yo-profesional. La experiencia de un profesor de la UdeC que encontró en el aprendizaje del idioma ruso, un medio de motivación y sostén para continuar con sus estudios de doctorado, en un país que atravesaba por una crisis política, permite ilustrar mejor esta idea:

“Yo entré a la Unión Soviética (para estudiar el posgrado), entré a un país y egresé de otro (...), fueron años muy complicados (...), yo ya me quería regresar, fue impactante el choque cultural, pasados los cuatro meses logré superar eso y una salida que tuve fue el aprendizaje del idioma ruso, porque me dediqué prácticamente catorce horas diarias a estudiarlo” [Entrevista 6, UdeC, 28/11/14].

En ambas universidades existen ejemplos que demuestran que es posible superar las limitaciones personales y del contexto, pues sus trayectorias retratan la lucha continua por alcanzar su consolidación como investigadores. Un punto que resaltan es el aporte de los distintos programas de becas, así como el apoyo de algunos profesores y familiares. Además, de su propio esfuerzo y el deseo de mejorar su estatus social. Sin embargo, también se advierten, de acuerdo Cyrulnik (2003), factores de riesgo que comúnmente obstruyen o frustran el curso normal de su desarrollo profesional, entre los que destacan: el déficit económico, los ambientes académicos hostiles, las crisis familiares y los problemas de salud.

Si bien los dispositivos de relación y los rasgos personales que proponen los autores, se exponen por separado debido a fines analíticos, en la práctica resulta difícil establecer una división, pues los entrevistados describen un conjunto de procesos de socialización e intercambio que condicionan, estimulan y refuerzan su identidad para hacer frente a las dificultades y restricciones, a través de la conformación de un conjunto de valores, competencias y acciones que promueven su adaptación y fortalecen su autonomía. Por esta razón, al igual que Gu & Day

(2007) y Burns, Poikkeus & Aro (2013), consideramos que la resiliencia es un constructo social multidimensional.

#### *A modo de cierre*

Si bien la literatura que se ha desarrollado sobre el *mentoring*, se ha enfocado en conocer los vínculos que establecen los estudiantes y profesores con sus mentores, se ha prestado escasa atención en los rasgos personales que coadyuvan a que las relaciones que establecen en el ámbito académico, se fortalezcan y consoliden. Este sesgo en el análisis, ha ocasionado que la crítica en torno a las desventajas y fortalezas de las tutorías, se concentren en la figura del asesor y/o en las políticas de los posgrados. Es por esta razón que, en este apartado se optó por revertir esta postura y, en contraste, indagar en las actitudes, emociones y conocimientos, que han contribuido a que los entrevistados de la UdeC y la UAS, culminen su formación profesional con éxito. Incluso, a pesar de presentar una escasa afinidad y/o comunicación con sus líderes intelectuales, las dificultades económicas y los problemas familiares.

De acuerdo a sus relatos, se puede advertir que, desde temprana edad, buena parte de ellos manifestó el deseo de salir adelante, superar sus carencias y adquirir nuevos conocimientos. La tenacidad y el esfuerzo que depositaron en su educación, coadyuvó a que alcanzaran sus metas profesionales y pudieran sobresalir en el ámbito académico. Estas cualidades influyeron de manera positiva en la elección de su carrera y en su inclinación por el área científica. Por esta razón, coincidimos con Vallerand (2008) en que en este proceso sus emociones y decisiones presentaron una relación armónica, que fortaleció su autonomía y los empoderó. Sin embargo, al insertarse a trabajar, las políticas institucionales y los sistemas de evaluación, replantearon sus expectativas y sus sentimientos, provocando que en ocasiones experimenten dudas y conflictos, para alcanzar la satisfacción personal y la estabilidad emocional.

De manera general, se puede decir que las experiencias que adquirieron en la universidad, fueron fundamentales para su ascenso social y la búsqueda de nuevas y mejores oportunidades de desarrollo. Si bien en esta etapa se aprecian diferencias

sutiles en las estrategias que emplearon para afrontar las vicisitudes y las exigencias institucionales, la mayoría coincide en que las becas y los créditos educativos, coadyuvaron de manera significativa a su formación en investigación. Además del amparo que recibieron de sus asesores y compañeros, quienes no sólo los orientaron en el plano académico, sino que también les brindaron su apoyo para enfrentar las dificultades económicas, los problemas de salud y los conflictos personales.

### **3.4.2. Capital cultural**

Es el último elemento del Sistema Ontogénico y, a diferencia de los rasgos personales, en éste se distingue con mayor notoriedad la influencia de ciertos personajes significativos en su formación. Las investigaciones que estudian los factores exógenos y endógenos que conducen al éxito en la academia, analizan este componente a través de dos variables: el capital humano y el social (Adler & Kwon, 2002; Kuperminc *et al.*, 2005). El primero, se encuentra relacionado con el nivel educativo y los distintos programas de capacitación y actualización que los individuos realizan a lo largo de sus trayectorias (Singh, Ragins & Tharenou, 2009); y el segundo, comprende los factores demográficos y socio-económicos que determinan sus oportunidades de desarrollo, en donde el *mentoring* y los modelos familiares positivos juegan un papel importante (DiRenzo, Weer & Linnehan, 2013).

Sin embargo, Ng, Eby, Sorensen & Feldman (2005) advierten que ambas dimensiones presentan finalidades diferentes, pues mientras que en la primera existe una predisposición por adquirir bienes intrínsecos, como la satisfacción y motivación personal, la segunda se concentra en la búsqueda de bienes más tangibles, como mejores salarios. Al respecto, Schneer & Reitman (1990) y Rosenbaum (1984), señalan que el capital humano resulta relevante para el acceso a un empleo, sin embargo, con el paso de los años, cumplen un papel secundario en la obtención del reconocimiento y la promoción laboral.

En el caso de los sujetos de este estudio, ambos dispositivos o predictores de éxito presentan objetivos comunes, como alcanzar mayor experiencia y mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, se advierten diferencias respecto a las



mediaciones y/o estrategias que emplean para alcanzar estas aspiraciones. Por ejemplo, en cuanto al capital humano, buena parte de los entrevistados presenta un perfil multidisciplinar, caracterizado por su participación en diferentes espacios y eventos académicos; así lo expresa una profesora que trabaja en la Facultad de Psicología de la UAS:

“Tengo dos maestrías, una es en Desarrollo Urbano Regional en el Colegio de México, también en el Distrito Federal y, la otra, en Psicología de la Salud aquí en la Universidad Autónoma de Sinaloa (...). En el doctorado (en Sociología) fui la primera psicóloga que entró al programa, eran economistas, arquitectos, sociólogos” [Entrevista 5, UAS, 12/2/15].

Las actividades de intercambio y el manejo de dos o más idiomas también contribuyeron a la adquisición de nuevos aprendizajes. Aunque, no sólo impactaron en su práctica, sino además modificaron sus atributos personales y expectativas profesionales. Un ejemplo de ello, es el relato de una académica de la UdeC que hizo la maestría y el doctorado en Inglaterra, a finales de los noventa:

“Yo sabía el idioma (inglés), de hecho, te pedían 610 puntos para aceptarte en la universidad, entonces eso no fue un problema, quizás la forma de pronunciación es diferente (...). Allá me enseñaron a crecer profesionalmente, incluso, mentalmente al momento de estar desarrollando las investigaciones, por eso cuando yo regresé era muy perfeccionista, además que allá son muy exigentes con el tiempo” [Entrevista 6, UdeC, 28/11/14].

En este proceso, el intercambio con expertos en su área también jugó un papel central en la adquisición de ciertas conductas, hábitos y costumbres, pues de acuerdo a DiRenzo, Weer & Linnehan (2013), el capital social o de relaciones, representa el medio ideal para acceder al conocimiento, a través del diálogo y la convivencia. El comentario de una profesora de la UdeC, sobre su participación en diferentes grupos de investigación, ayuda a comprender mejor esta idea:

“Cuando yo estaba en la licenciatura participaba ya en diferentes seminarios de investigación, era novedoso estar oyendo los trabajos de otras personas, explicar la bibliografía que leían y el doctor que era mi asesor me decía, usted tiene que hablar, no puede quedarse callada. Entonces, esas cosas me ayudaron mucho a trabajar en equipo, realmente fueron muy importantes” [Entrevista 8, UdeC, 2/14/14].

De igual manera, el provenir de hogares funcionales y de padres profesionistas, fue un aliciente importante para la concreción de sus proyectos laborales, pues su

apoyo económico y emocional, les permitió superar las desavenencias y exigencias institucionales. La descripción de una profesora de la UdeC, cuyo padre fue el principal impulsor de su carrera, da cuenta de esta situación:

“Mi papá fue una gente, digamos un intelectual interesante (...), mi capital cultural (...), me mandó a una buena escuela (...); tuve que salir adelante con dos hijos (...), en un principio me dijo, yo me hago cargo de la familia y tú ponte a estudiar (...). Mira, entré a trabajar al “Poli” por mi papá, porque él me recomendó, entré a la Normal Superior por él (...). Fue una dirección importantísima, no sólo en lo académico, sino en lo afectivo (...), eso fue fundamental en mi vida” [Entrevista 4, UdeC, 25/11/14].

Si bien, no siempre sus familiares son considerados referentes profesionales, para un grupo significativo de entrevistados sus enseñanzas y su ejemplo, fueron determinantes en su predilección por el campo científico. La reflexión de un profesor de la UAS que estudió Derecho, así lo señala:

“Mi padre era también doctor en Derecho, también miembro en el Sistema Nacional (...). Yo recuerdo su examen de oposición para dar una materia en la UNAM y me acuerdo cómo fuimos a acompañarlo a él con láminas (...), todo eso me ha impactado (...), para mí siempre ha sido un gran símbolo y eso también me inclinó mucho a que estudiara Derecho (...). Me he sentido muy orgulloso y con un gran deseo de imitar a él por todos sus logros” [Entrevista 6, UAS, 13/2/15].

Las narraciones de los entrevistados no son ajenas a los planteamientos que se han desarrollado en relación a la excelencia, por el contrario, permiten describir la influencia de los factores educativos y sociales, en la conformación de una identidad competitiva y emprendedora. Aunque, el aporte más relevante radica en el seno familiar, pues los padres y cónyuges no sólo les brindaron soporte emocional, también desempeñaron el papel de guías o modelos profesionales, confirmando así las hipótesis propuestas por Kram (1985) y Duran-Belloch & Ion (2014), de que los buenos resultados no dependen únicamente de posgrados de alta calidad y asesorías eficientes, sino sobre todo del capital cultural.

No cabe duda que, para culminar sus proyectos de investigación muchos de ellos estudiaron de tiempo completo. El compromiso adquirido por una beca hizo que se esforzaron en tener un buen desempeño. Respecto al número de posgrados que cursaron, sólo una entrevistada de la UAS afirma haber realizado dos maestrías. El tiempo que se tardaron para realizar un doctorado fue de seis meses a tres años.

Sin embargo, los profesores que se formaron a finales de los noventa y en adelante, presentan espacios no mayores de un año. En cuanto al desarrollo de postdoctorados, sólo en la UAS existe tres casos, dos de ellos de reciente ingreso y con una edad no mayor de 40 años.

Aunque en menor medida, en ambas instituciones existen profesores que destacan la intervención de la familia en su predilección por el campo científico. Esta influencia no fue necesariamente educativa, sino formativa, pues los valores y principios que adquirieron en su hogar, favorecieron a la apropiación de las diferentes exigencias y rasgos profesionales. Un elemento que comparten estas historias, es que se enfocan con cierta frecuencia en la imagen paterna. Sólo en dos casos su mamá es una figura central. En ambas instituciones, cuatro profesores manifiestan que sus padres son profesionistas y, dos de ellos se dedican a la enseñanza. No obstante, sólo en la UAS un entrevistado presenta un familiar que fue investigador y miembro del SNI.

La formación de los profesores se encuentra marcada por las políticas de profesionalización y re-estructuración de las universidades, que los han impulsado a desarrollar una carrera en el área científica. Esto no quiere decir que no existan motivaciones personales, sino que muchas de ellas responden a estos procesos de cambio, que han introducido nuevos rasgos y valores a su perfil. A nivel macro las diferencias están relacionadas con la historia de cada institución. La UdeC, por su parte, presenta un pasado normalista que se manifiesta a través de una aparente vocación docente. En contra parte, en la UAS el conflicto sufrido en la década de los ochenta, se mantiene vivo en algunas biografías, a través de fracturas, retrasos y enconos por el tiempo perdido.

Las diferencias más significativas en sus trayectorias se encuentran marcadas por la edad y las políticas. Los profesores que estudiaron entre la década de los setenta y ochenta, tardaron de uno a cinco años para empezar una maestría o doctorado y algunos tuvieron problemas económicos para continuar sus estudios, pues en la década de los noventa recién se oficializaron las becas. En contraste, quienes iniciaron un posgrado a mediados de los noventa y en adelante, presentaron menos

interrupciones y pudieron culminar el doctorado a una edad no menor de los 40 años. Además, tuvieron menos dificultades para acceder a financiamientos y realizar una estancia en el extranjero, pues algunos ya dominaban una segunda lengua.

### **3.5. Microsistema**

En este nivel se describen las diferentes relaciones académicas (formales, semi-formales e informales) que los entrevistados conforman en el ámbito universitario y que cumplen una función importante en la gestión de sus competencias y proyectos profesionales. Las experiencias más relevantes se remiten a dos momentos importantes de su formación e inducción científica: las asesorías, los cuerpos académicos y las redes investigación. A pesar de que su integración a estas organizaciones se encuentra regulada por ciertas normas, a medida que alcanzaron mayor afinidad con sus tutores y colegas, los objetivos que los unían se modificaron y asumieron un tono más personal.

#### **3.5.1. Las asesorías**

En la década de los noventa, comienzan a desarrollarse estudios que buscan comprender cómo se gestiona el *mentoring* en las universidades, principalmente cuando los estudiantes de los niveles más avanzados, se introducen en actividades de investigación a través de la asesoría de un experto (Crisp & Cruz, 2009; Edwards & Gordon 2006; Morgan & Collier, 2006). Si bien, los primeros hallazgos se han concentrado en las carreras de medicina y enfermería (Kram, 1985; Rose, Rukstalis & Schuckit, 2005). Con el paso de los años, este interés se ha extendido a todas las áreas del conocimiento, con especial atención en los programas de posgrado, debido a que en este espacio existe mayor interacción y los lazos son más duraderos (Izadina, 2015; Scaffidi & Berman, 2011).

A pesar de que la conducción de este proceso se encuentra sujeto a un conjunto de parámetros institucionales, las decisiones más importantes quedan a juicio y experiencia del profesor-guía (Turban & Lee, 2007). Es por esta razón que estos intercambios adoptan ciertos rasgos de su personalidad y estilos de enseñanza

(Leshem, 2012; Janssen, 2015). En el caso de las entrevistas que se analizaron, se distinguen tres tipos de acompañamiento: el directivo, el asistencial y el benefactor. No obstante, al igual que Eby *et al.* (2008), también se observan relaciones disfuncionales debido al abandono y la indiferencia.

En la práctica resulta difícil establecer una clasificación más o menos estable, pues estas relaciones atraviesan por diferentes etapas: iniciación (seis a doce meses), cultivo (dos a cinco años), separación y redefinición (Kram, 1983). En este apartado se ha optado por exponer únicamente las variables que presentan mayor contraste, pues se busca conocer las repercusiones que han generado en su identidad profesional y comprobar si los efectos no deseados y/o la escasa afinidad, descartan su influencia como mentores.

Así, por ejemplo, las narraciones que refieren una tutoría de tipo directiva, describen un intercambio con escasa flexibilidad y libertad. Estas condiciones provocaron que se introduzcan en largas jornadas de estudio y adopten estrategias emocionales e intelectuales para trabajar bajo presión. La anécdota de una profesora de la UAS que hizo una maestría en Genética en la Universidad de Guadalajara, así lo detalla:

“Me ayudó mucho a poder salir adelante. Me hizo trabajar como no tienes una idea. Yo los primeros seis meses o un año, viví en Guadalajara sin conocer nada, entraba a las ocho o nueve de la mañana y salía a las ocho, nueve o diez de la noche, sin ser alumna oficial todavía. Por su recomendación, porque él se quedaba; y él me enseñó con bolitas y palitos lo que era una investigación” [Entrevista 8, UAS, 17/2/15].

En contraste, quienes presenciaron una mediación de tipo asistencial, destacan un trato más cercano, en donde prevaleció el cuidado y el interés por sus necesidades académicas y personales. A diferencia del grupo anterior, en éste las mujeres manifiestan un vínculo más afectivo con sus asesores (as). El relato de una profesora de la UdeC que estudió un doctorado en Ciencia y Tecnología en la Universidad de Manchester, sirve de ejemplo:

“Él fue como mi padre estando allá, porque si yo salía de vacaciones, me decía, ¿a dónde te vas?, ¿te vas a ir a tu casa? (...). Yo sí tuve acercamiento con su familia (...), en ese sentido, yo tuve la fortuna de tener una cercanía con él, incluso, si yo me quedaba navidad allá, yo tenía un lugar para pasar navidad en su casa” [Entrevista 6, UdeC, 28/11/14].

Si bien a medida que adquirieron mayor confianza, algunos lograron desarrollar proyectos o actividades de investigación junto a ellos. En el caso de la UdeC existen relatos que develan una sujeción que va más allá del plano formativo, pues sus directores de tesis se preocuparon por emplearlos, recomendándolos u ofreciéndoles plazas como profesores o asistentes de investigación. El comentario de una entrevistada de la UdeC, ilustra mejor esta idea:

“Él me dijo oiga maestra nos urge una coordinadora, quiero que venga para que entré a las entrevistas que está haciendo el rector. Entonces, él me contacto y yo hablé con el rector, fui una de los candidatos, porque había un hombre para ese puesto, eso hizo que yo fuera PTC, o sea imagínate si no fue mi mentor” [Entrevista 8, UdeC, 2/14/14].

A pesar de las diferencias que existe en cada caso, en sus relatos se advierte una admiración profunda y cierto cariño a estos personajes que, de maneras disimiles, transformaron sus vidas. Así lo manifiesta una profesora de la UdeC, cuyo asesor falleció hace unos años:

“Me platicaba de sus proyectos, de lo que tenía en mente (...). Sabes que él tuvo *Alzheimer* ¿verdad? Entonces, ya al final ya no, o sea, sí me saludaba, pero no sé si se acordaba de mí (llora), fue muy difícil, porque lo estimaba mucho (vuelve a llorar) (...) fue muy significativo, para lo que he hecho yo en investigación ¿no?” [Entrevista 8, UdeC, 2/14/14].

Empero, no todas las experiencias que vivieron junto a ellos fueron buenas, pues algunos describen a un líder en retiro y con escaso interés por publicar y/o fortalecer lazos académicos. A diferencia de la UdeC, los entrevistados de la UAS dan cuenta de estas carencias y adeudos. El caso de un profesor que hizo el doctorado en Estados Unidos, permite explicar mejor esta situación:

“Desafortunadamente, pues sí como todos los casos, hay su punto débil, y un punto débil es que él a pesar de ser un investigador ya reconocido y de buen nivel, él de pronto ya no mostró interés en sacar publicaciones (...) y pues eso me perjudicó a mí, porque no saque más publicaciones de las que hubiera podido sacar en esa etapa” [Entrevista 1, UAS, 9/2/15].

En lo que sí concuerdan sus relatos es que la mayor parte de estas interacciones se ciñeron a las cuatro etapas propuestas por Kram (1983). No obstante, en algunos casos se aprecia un estacionamiento en la fase de separación o una especie de pseudo-redefinición, pues a pesar de haber finalizado sus asesorías, la relación con

sus tutores mantiene el mismo esquema jerárquico. Así lo narra un profesor de la UAS que hizo un doctorado en Lingüística en la UNAM:

“Siendo director él de la Academia Mexicana de la Lengua (se suena la nariz). Él propuso a la academia mi ingreso (...) y yo siempre mantuve una relación (...) de discípulo, porque él era el gran maestro no” [Entrevista 2, UAS, 9/2/15].

Sin embargo, a diferencia de Kram (1983), consideramos que el tiempo no determina la conformación del *mentoring*, pues algunas relaciones duraron menos de cinco años, y no precisamente debido a conflictos de poder o problemas de incompreensión (Eby *et. al*, 2008), sino a la distancia, pues algunos entrevistados realizaron el posgrado en el extranjero. Sin embargo, su compañía y orientación fue significativa. La reflexión de un profesor que trabaja en la Facultad de Física de la UAS, así lo demuestra:

“Bueno yo desde que llegué a Austin Texas (...) me trató bien, me ponía atención (...), ya cuando me regresé a México (...) no podía comunicarse uno bien, había un sólo teléfono (...), me desconecté completamente del profesor. Una vez le escribí, lo saludé, le agradecí, pero se perdió ese contacto” [Entrevista 1, UAS, 9/2/15].

Todas estas experiencias permiten confirmar que sus tutores fueron figuras centrales y representativas en su predilección por el campo científico. En la mayoría de los casos su incursión a la investigación se realizó de manera intuitiva, pues a pesar de que la integración a estos programas se desarrolló bajo esquemas formales (Kram, 1985), en su formación y la conducción de las interacciones, se agenciaron de dinámicas y recursos semi-formales (Manzano *et al.*, 2012) e informales (Janssen, 2015).

Las divergencias que existen en cada relato se encuentran asociadas con el lugar donde hicieron el posgrado, el área de conocimiento y el género. Quienes estudiaron en el extranjero o en otros estados, señalan un trato más personal. En contraparte, los que lo hicieron en su localidad, presentan un contacto limitado al plano académico. A diferencia de las áreas exactas, en las humanidades se aprecia una tutoría con mayor diálogo e interacción, aunque sin publicaciones. Por otra parte, las mujeres declaran con mayor recurrencia un vínculo paternal con sus mentores y, en contra parte, los varones una relación más vertical.

La convivencia y el intercambio que sostuvieron con sus asesores, incluso al concluir el posgrado, contribuyó a que algunos desarrollaran un profundo cariño y devoción hacia ellos. En la UdeC, por ejemplo, tres entrevistados lograron trabajar junto a ellos y, en la UAS, dos participan en sus proyectos o redes de investigación. Sin embargo, en ambas instituciones sólo dos profesores admiten haber contado con su colaboración para publicar un artículo durante el posgrado. En contraste, quienes perdieron comunicación debido a la distancia, son aquellos que estudiaron en el extranjero y en otros estados. Sin embargo, es en la UdeC donde se reportan más casos de este tipo.

En ambas instituciones los entrevistados coinciden en que sus asesores fueron figuras centrales y representativas en el desarrollo de su vocación por el campo científico. Cerca de la mitad admite que en la maestría y el doctorado presentó el mismo director de tesis. Sólo en la UdeC un profesor reporta que fue desde la licenciatura. En cada universidad, cuatro profesores tuvieron un asesor extranjero, la mayoría de origen europeo y estadounidense. Por otra parte, el personal femenino describe con mayor frecuencia una tutoría de tipo asistencial y/o proteccionista. Aunque, es en la UdeC donde se registran más casos.

No cabe duda, que el acompañamiento que recibieron de parte de sus directores de tesis fue la experiencia más importante para su carrera, pues coadyuvó a definir su vocación y sus metas profesionales. Sin embargo, sobre estos intercambios se aprecian diferencias significativas en cada universidad, por ejemplo, en la UAS los conflictos internos y las crisis económicas hicieron que muchos se trasladen a estudiar a otros estados y presenten asesorías externas. Por ello, sus estilos y maneras de investigar hacen alusión a otros espacios institucionales, siendo la UNAM el más importante.

En cuanto al vínculo que entablaron con sus asesores, la mayoría manifiesta un diálogo más abierto y sin rodeos. En contraste, en la UdeC, el pasado normalista y la idiosincrasia del lugar parece influir en la manera autoritaria en que conducen sus tutorías, donde existen más indicaciones que intercambios y la endogamia continúa



siendo una de las prácticas más frecuentes, que reproducen con el afán de asegurar fidelidad y tradición.

### **3.5.2. Los cuerpos académicos y las redes de investigación**

El análisis de las relaciones académicas y los lazos de amistad que los profesores establecen con sus pares, ha tenido un notable avance en las investigaciones que abordan su comportamiento y ascenso al interior de las organizaciones, pues señalan que los puentes de colaboración y comunicación que conforman entre ellos, fomentan la eficacia y el desarrollo científico, (Cheah *et al.*, 2015; Monereo & Domínguez, 2014). Debido a que comparten los mismos intereses, roles y funciones y, son precisamente estas condiciones, las que fomentan el trabajo en equipo y la reciprocidad (Kram & Isabella, 1985).

A pesar de que buena parte de estos resultados describen las diferentes negociaciones e intercambios que realizan con sus compañeros para legitimar su carrera y asegurar su permanencia en las universidades, muy pocos logran diferenciar y clasificar estas asociaciones según su estructura y los objetivos que persiguen. Con excepción de Eby (1997), pues toma en cuenta la reestructuración corporativa de las instituciones y su propensión a establecer conexiones con agentes externos, e identifica las diferentes alianzas que se forjan en el ámbito laboral, tanto de manera individual como grupal.

La observación y comparación de los procesos de socialización que se realizan desde la macro y micro-política, le permite proponer dos formas alternativas de *mentoring*: lateral y jerárquica. La primera, se encuentra compuesta por sujetos que cumplen funciones similares y presentan el mismo estatus, esta articulación o integración se realiza de dos formas: intragrupal (miembros de un mismo equipo) e intergrupala (miembros de diferentes equipos); en ambos casos, la convivencia y los lazos de amistad, coadyuvan a que adopten habilidades técnicas y personales, para hacer frente a las exigencias del medio. La segunda, se desarrolla entre un directivo y sus subordinados, en dónde las orientaciones que reciben de parte de este guía

o jefe, permite que los demás miembros puedan adaptarse a la rutina y las normas, así como adquirir habilidades para ascender y prolongar su estancia en el grupo.

En el caso de las universidades que participan en este estudio, existen los Cuerpos Académicos (CA), que son organizaciones que se encuentran integradas por profesores de tiempo completo, adscritos a diferentes líneas de investigación y, cuya labor principal, es el intercambio de productos científicos. Sobre su participación en estos colectivos, los entrevistados señalan que ha sido fundamental para reportar publicaciones que repercutan de manera positiva en sus evaluaciones y el estímulo que reciben de parte del SNI y el PRODEP. El relato de una profesora de la UdeC, así lo describe:

“Las estrategias han sido, eh, como en esta parte del trabajo, pues de colaboración con algunos profesores, digamos para cumplir, por un lado, la parte de productividad (...). Entonces, trabajar de manera conjunta y ambos reportar productividad, apoyarnos” [Entrevista 9, UdeC, 4/12/14].

Estas experiencias confirmarían lo expresado por Eby (1997), sobre la importancia de las “relaciones intragrupales”, para el cumplimiento de sus metas profesionales, a través de la solidaridad y la búsqueda de alternativas en común, desarrollando estrategias para sobreponerse a la presión externa. Sin embargo, señala que su aporte más significativo se concentra en atender sus necesidades sociales y personales, como la reafirmación de su identidad académica o la inclusión de los nóveles, mediante el acompañamiento y brindándoles consejos para afrontar los cambios y adaptarse a la nueva dinámica institucional; tal como lo menciona una profesora extranjera que pertenece a la UdeC:

“En México pues yo creo que sí fue de trabajar en el cuerpo académico, el primer proyecto que hice conjunto (...), eso fue muy importante porque fue mi primera experiencia, así como profesora en equipo y de conocer cómo hacen la investigación aquí, de conocer mis colegas, de conocer a una profesora que es una persona muy importante para mí (...). No fue fácil porque ya empecé a ver el choque como mi cultura americana, por decir con la cultura aquí” [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

Sin embargo, a diferencia de Eby (1997), consideramos que la interacción también se encuentra sujeta a conflictos y desacuerdos, mecanismos de socialización que impactan en la manera en que se agrupan y coordinan sus funciones. Por esta

razón, en algunos casos los lazos de colaboración presentan carencias emocionales, que provocan una escasa cohesión e identificación con el colectivo. Una profesora de la UdeC que pertenece al área de las Humanidades, así lo confirma:

“Se oyen cosas (discusiones), pero no tengo nada en concreto. Fíjate, yo aprendí y lo uso, y me sirve bastante, desde que soy PTC en la facultad, llego, saludo y me meto a mí cubículo. Aunque fuera coordinadora, que tienes que tratar con más gente. No tengo costumbre de conversar, o sea no hago mí día poniéndome a platicar, o sea evito y creo que me ayuda” [Entrevista 8, UdeC, 2/14/14].

Esta situación ha traído en ambas instituciones consecuencia perjudiciales, como rivalidades, confrontaciones y la formación de coaliciones. Estas acciones han generado, en ocasiones, la división o la disolución de las organizaciones. Tal como lo explica una profesora de la UAS que trabaja en el área de la Salud:

“Los que iniciamos el cuerpo académico éramos dos mujeres y un hombre, elegimos al hombre como líder (...). Aquí el asunto fue bien fuerte, es que ellos dos eran esposos (...), pues no tuve un padrino que me dijera, vente aquí te tengo un área (...). Me empezó a pegar en el ego (...), llegaban los recursos para investigación aquí a la facultad, y todo se iba con ellos, nunca me dieron nada, todo era a escondidas (...), nunca me dejaron entrar a los laboratorios [Entrevista 8, UAS, 17/2/15].

La formación de pequeños grupos al interior de un mismo equipo, es una práctica frecuente y, en ocasiones, responde a una estrategia para publicar temas en común. Sin embargo, estas relaciones se vuelven contraproducentes cuando frenan el desarrollo de los demás integrantes, es decir, cuando entre ellos se asignan proyectos de investigación, financiamientos y estudiantes, por citar algunos ejemplos. En ambas universidades la más perjudicial sería la asociación que se forja entre académicos que presentan un vínculo sentimental.

Sobre este aspecto, Clegg (2012) señala que la política y la cultura que se desarrolla en la universidad, también auspician este tipo de comportamientos, pues promueven la coerción, sumisión o escasa participación. De ahí que algunos académicos consideren que el intercambio con sus colegas se ha tornado instrumental y dependiente de los dispositivos de evaluación, encargados de regular

su productividad. Una profesora de la UdeC que labora en la Facultad de Pedagogía, así lo detalla:

“Yo no voy a trabajar con alguien que me va estorbar, porque lo que me quita es tiempo y mi recurso principal no es el dinero (se ríe), o sea es el tiempo. Cuando te propongan trabajar en colectivo, tú tienes que analizar, a ver ¿quiénes son los que están ahí?, fulano, fulano, fulano. A ver, ¿realmente, podemos colaborar?” [Entrevista 3, UdeC, 10/2/15].

Por ello, coinciden en que esta nueva dinámica de trabajo ha modificado sus relaciones, haciéndolas más superficiales y limitándolas a fines administrativos. A pesar de estas inconformidades, algunos CA han logrado sobreponerse a los esquemas de control que frustran su poder para reorganizarse, a través de una adecuada distribución de sus funciones y actividades, actuación que Eby (1997) denomina “*mentoring* de supervivencia”. El relato de una profesora de la UdeC así lo deja entrever:

“Mira sí estamos cooperando, eso nunca ha sido un problema para nuestros cuerpos académicos (...), siempre hemos trabajado juntas y como que siempre hemos formado procesos democráticos (...); revisamos un documento, todos mandan comentarios, estamos viendo comentarios de cada una, tomando los acuerdos de cómo va a ser y es un proceso más largo” [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

Entre otros factores que han posibilitado el trabajo en equipo, resaltan su disposición para involucrarse en el estudio de otras temáticas y la dirección de un buen líder o, tal como lo plantea Eby (1997), el “*mentoring* de jerarquía”. Así lo señala un profesor que trabaja en la Facultad de Derecho de la UAS:

“Hay un profesor que también me ha impactado mucho (...), qué sigue en activo, es de Derecho Administrativo (...), él es una gente muy creativa, muy innovadora, él conformó, primeramente, la red nacional de posgrados y después la red internacional de posgrados y eso me impactó mucho. Actualmente, seguimos en esa red y nos reunimos en la Feria del Libro de Guadalajara (...) y presentamos libros” [Entrevista 6, UAS, 13/2/15].

En este caso, el mentor es la persona que asume la responsabilidad de administrar las funciones y delegar roles al interior del grupo, así como la planeación y gestión de actividades y proyectos que promuevan el progreso de todos los integrantes. Sin embargo, a diferencia de la autora, consideramos que no siempre el líder presenta un cargo alto en la institución, sino es el que tiene el poder de convocatoria, inspira respeto y presenta la capacidad para influir en el resto.

En contraste con estas experiencias, algunos entrevistados han optado por formar vínculos con investigadores de otros CA o instituciones, pues a pesar de que gran parte de sus compañeros se encuentran adscritos a la misma área del conocimiento, no todos presentan intereses similares o el deseo de trabajar de manera conjunta. Tal como lo señala una profesora de la UdeC que pertenece al área de las Humanidades y Ciencias de la Conducta:

“Usted puede tener todo el interés, el deseo de colaborar y todo eso, pero yo a veces pienso que estas son cosas del destino, porque si el otro personaje no muestra el interés, está ocupado en otras cosas, esto no se da, suena medio raro, pero es como casarse académicamente, o sea no se va estar casando con cualquiera, o sea se tiene que estar un interés común, afinidad” [Entrevista 2, UdeC, 9/2/15].

Por este motivo, coinciden en que el “*mentoring* intergrupala” o el vínculo con agentes o personas externas a sus agrupaciones científicas, les ha permitido intercambiar sus conocimientos y consolidar sus proyectos. La opinión de un entrevistado de la UdeC que pertenece al área de la Física y Ciencias de la Tierra, así lo describe:

“Invitamos a la maestra (...) de la UPN quien, aunque fuera externa, también le interesaba nuestros temas. Entonces, colaboró en nuestras primeras publicaciones (...). En nosotros ha sido diferente, a veces con una, a veces con otra, dependiendo de la temática” [Entrevista 1, UdeC, 17/11/14].

Es preciso resaltar que estas redes no se forman al azar o de manera intuitiva, pues son el resultado de las relaciones que los académicos han formado a lo largo de sus trayectorias. En la UdeC, por ejemplo, la mitad de ellos señala que iniciaron a partir de eventos científicos o durante el posgrado. En la UAS, en cambio, afirman que son sus compañeros de asociaciones o agrupaciones científicas. En lo que sí coinciden ambas instituciones, es que el producto final de esta asociación ha sido la publicación de un artículo y/o la edición de un libro. Así lo detalla un profesor que labora en la Facultad de Historia:

“Yo creo que sí es útil, es beneficioso y da resultados no. Si tú ves (enseña sus libros), hay muchísimos trabajos que son producto de trabajo colectivo. Simplemente, te voy a mostrar dos, mira, este, por ejemplo, que acaba de salir, pues fue precisamente de un congreso que fuimos en Viena, en Austria, en este grupo hay gente de Argentina, de Brasil y México” [Entrevista 9, UAS, 17/2/15].

Lo anterior permite confirmar, al igual que Eby (1997) y Kram & Isabella (1985), que el contacto intragrupal ha sido determinante para su adaptación al ámbito laboral y su consolidación en el área científica. Sin embargo, las relaciones intergrupales son las más sólidas, a pesar de que responden a intereses institucionales, pues se constituyen de manera libre y sus integrantes presentan mayor adhesión y afinidad. En ambos casos la conducción de un buen mentor o líder ha favorecido al trabajo en equipo, la distribución de las tareas y el desarrollo de los integrantes.

Por este motivo, coincidimos con Monereo & Domínguez (2014), en que su identidad profesional reúne la mejor versión de las relaciones académicas que han establecido a lo largo de su vida. Incluso a pesar de que algunas experiencias no hayan sido satisfactorias, pues a diferencia de Eby (1997), consideramos que son significativas, ya que les han permitido fortalecer la autoestima y los lazos de amistad, así como organizarse para asumir los cambios y enfrentar el conflicto.

Por otra parte, las relaciones que han conformado en el ámbito laboral, han favorecido a la internalización de competencias técnicas y profesionales y sobre todo a su adaptación a la cultura organizacional. Sin embargo, en cuanto al trabajo colegiado que desarrollan con sus compañeros de cuerpos académicos, se advierten diferencias, pues en la UdeC se observa mayor colaboración y cohesión entre sus integrantes y, en la UAS, una propensión a formar vínculos con otros agentes institucionales. En ambos casos, son las mujeres quienes manifiestan problemas de relación con sus pares y, en contraste, los varones mantienen una postura hermética respecto a estos temas. Sin embargo, ambos grupos presentan una tendencia a formar sociedades o lazos de amistad con personas de su mismo género.

Los lazos de amistad que entablaron con sus pares se encuentran condicionados por el interés en un tema o línea de investigación. Por esta razón, en ambas universidades más de la mitad señala que han formado redes con sus colegas más allegados. En la UdeC, por ejemplo, tres de ellos manifiesta que fue con los miembros de sus CA's y, sólo en un caso, su pareja sentimental. En contraste, en la UAS cinco entrevistados indican que son de otras universidades. En lo que sí

coinciden, es que todos pertenecen a la misma área del conocimiento, pero proceden de diferentes disciplinas. Además, que estas relaciones se formaron en eventos científicos, aunque en dos casos, inició desde el posgrado.

### **3.6. A modo de cierre**

Estas experiencias confirman que el *mentoring* juega un papel importante en la formación de su identidad profesional, pues las diferentes relaciones que han establecido con sus profesores, compañeros de trabajo, familiares y agentes sociales, han impactado en sus atributos personales y en su predilección por la academia. En este proceso destaca la orientación, el apoyo emocional y/o patrocinio de personas clave o mentores, cuyo respaldo les ha permitido enfrentar las exigencias institucionales y los dilemas laborales. Así también, las relaciones con mayor solides se han forjado en el plano científico, la confianza y los intereses en común, han contribuido a la creación de redes, la producción y publicación de investigaciones.

A lo largo de sus trayectorias, los entrevistados se han enfrentado a distintos procesos de socialización, que los han impulsado a replantear sus metas y proyectos laborales, con el objetivo de adaptarse a las diferentes y contrastantes dinámicas institucionales. Sin duda, la convivencia y la interacción con sus asesores, compañeros y líderes, ha contribuido a la internalización de valores y conductas que han desencadenado cambios en su personalidad y sus percepciones. Es por esta razón que coincidimos con Kram (1985) en que su yo-profesional reúne la mejor versión de sus mentores, pues en su práctica reproducen y/o imitan ciertos patrones y estilos profesionales, que han ido perfeccionando a medida que han logrado mayor madurez y seguridad. Sin embargo, es preciso señalar que cada sujeto interpreta estas experiencias de forma única e individual. Por ello, a pesar de compartir los mismos asesores y/o trabajar juntos, discrepan en algunas opiniones y no comparte los mismos atributos y preferencias.

Sin embargo, es preciso recalcar que las disputas, los rumores y las coaliciones, forman parte de la dinámica institucional y, a su vez, son mecanismos de negociación que los sujetos emplean para lograr cierto reconocimiento y libertad al

interior de sus organizaciones. Es por ello que su integración resulta una tarea difícil y compleja y, en ocasiones, puede acarrear consecuencias perjudiciales para los profesores, como el aislamiento, el estrés o el *mobbing*<sup>15</sup>. Empero, estas discrepancias también representan la oportunidad para fortalecer el vínculo entre ellos y desarrollar estrategias, tanto individuales como grupales, para emprender sus propios proyectos, buscar financiamiento y crear redes de investigación.

---

<sup>15</sup> Esta palabra hace alusión al acoso, asedio y hostigamiento que experimenta una o más personas en el ámbito laboral. Uno de los primeros investigadores que analizó este fenómeno fue Leymann (1990), quien señala que esta conducta se caracteriza por infundir miedo, terror y desprecio en el trabajador afectado y puede producir efectos negativos en su estado de ánimo, como una baja autoestima, introversión, estrés y depresión.



## Capítulo IV: El yo en la identidad profesional de los académicos

Buena parte de las investigaciones que analizan la formación de la identidad profesional de los académicos, abordan al yo de manera implícita y/o no se detienen en su definición. Sin embargo, en los últimos diez años, se han desarrollado estudios que profundizan en su función y estructura, con el objetivo de comprender e identificar los dilemas que plantean su escasa estabilidad y armonía (Sermijin, Devlieger & Loots, 2008; Zanata, Yurén & Faz, 2010; Monereo & Badia, 2011; Akkerman & Meijer, 2011; Leijen & Kullasepp, 2013; Prados, Cuberos, Santamaría & Arias 2013; Monereo & Domínguez, 2014). Para ello, se han apoyado de enfoques teóricos innovadores, derivados del área de la Psicología y las Ciencias Sociales. Uno de los más importantes es el “Yo-Dialógico”, desarrollado por Hermans, Kempen & Van Loon (1992), que propone que el ser humano posee diversos yoes en función al contexto en el que se desenvuelve o transita, los mismos que se encuentran en constante interacción y movimiento, adoptando así diferentes posiciones o maneras de pensar y hacer su trabajo.

Hermans (2003,2012, 2014) continuó perfeccionando esta teoría y señaló que la identidad es inestable, discontinua y poco coherente, pues los sujetos realizan múltiples versiones -o yoes- sobre sí mismos, que se ajusten o adapten al presente. Estas precisiones conceptuales coadyuvaron a reformular el análisis de las narraciones biográficas, adoptando una mirada más flexible y menos lineal, que coadyuvara a explicar la variabilidad de su discurso, no sólo con el tiempo, sino de acuerdo al contexto y el estatus que ostentan. De ahí que, en el estudio de su faceta profesional, se hace énfasis en las diferentes voces (personales, disciplinares o institucionales) que sustentan su experiencia, las que se conjugan y modifican en función a las demandas y necesidades externas (universidad) e internas (intereses y motivaciones).

A pesar de estos alcances, los trabajos que se han desarrollado sobre el tema no cuentan con una propuesta metodológica que aterrice con claridad, los principales conceptos del yo-dialógico, con excepción del proyecto de Prados *et. al.*, (2013). Empero, sus resultados se concentran únicamente en la función docente, dejando

de lado su participación en otras áreas. Por este motivo, en el presente capítulo se revisan de manera detallada los aportes más importantes de este enfoque, con el objetivo de construir un marco teórico que guíe el análisis de los componentes del yo-profesional y profundice en su funcionamiento y el impacto que generan en la identidad. Además de abordar su posicionamiento en dos de los campos más importantes, el docente y científico, e identificar los principales dilemas y conflictos que acontecen en este proceso.

#### **4.1. El Yo- Dialógico**

En contraste al enfoque cartesiano<sup>16</sup>, Hermans (2008) señala que el contacto con las diferentes estructuras sociales (familia, escuela, trabajo y organizaciones civiles) repercute en la formación del yo, pues las experiencias y sentimientos que los individuos internalizan a lo largo de sus trayectorias influyen en la visión que tienen sobre sí mismos (yo como padre, yo como trabajador) y los demás (mis hijos, mis colegas). Esta propuesta presenta coincidencias significativas con el concepto de *mentoring*, pues ciertos personajes o acontecimientos importantes, son detonadores de cambios y conflictos internos, así como conductores de decisiones, estilos profesionales y proyectos de vida (Kram, 1985).

Para explicar cómo se desarrolla este proceso, el autor se apoya de la obra clásica de James (1890), y señala que mediante la imaginación podemos traer al presente personas y vivencias pasadas, donde desempeñan un papel constitutivo en la formación de significados que dan sentido a nuestra actuación (Hermans, 2003). De ahí que la identidad no sólo se compone de pensamientos, emociones e ideologías, sino también de aprendizajes sociales (Hermans, 2012). Es por esta razón, que los otros (maestros y compañeros), son considerados extensiones de uno mismo (Hermans, 2014).

De acuerdo a Johnson (1987), dos características de la imaginación son importantes: el esquema de la imagen y la metáfora. La primera, utiliza el recuerdo para representar ciertos sucesos en la mente. La segunda, sirve para organizar

---

<sup>16</sup> Propone que, entre el yo y el mundo externo, existe una disociación (Strauss, 1958).

nuestra comprensión del mundo de manera figurativa, cuando la imagen o extensión del yo ha alcanzado su nivel más abstracto. El ejemplo más común se puede apreciar cuando los alumnos logran interiorizar ciertas normas impuestas por la profesora que, a su vez, pasan a modificar o guiar su conducta en clase e, incluso, fuera del aula.

Para reforzar esta hipótesis, Bakhtin (1973) analiza la novela polifónica<sup>17</sup> de Dostoievski (1975) y señala que, al igual que en la obra, en donde cada personaje es visto como ideológicamente autoritario e independiente de su autor, el yo se encuentra compuesto por distintas voces -internas y externas-, que se mantienen en continuo diálogo (Hermans, 2003; 2014). De acuerdo con esta postura, su estructura funciona de manera similar a una mini-sociedad, donde las partes son independientes y se encuentran organizadas jerárquicamente (Minsky, 1985; Hermans, 2012).

La integración de las investigaciones de James (1890) y Bakhtin (1973), le permiten a Hermans, Kempen & Van Loon (1992), crear el yo-dialógico y definirlo como una entidad integrada por una multiplicidad de *I-positions* (yoes extendidos), los cuales son relativamente autónomos y se mantienen en constante negociación. Durante su configuración se desarrollan dos movimientos clave: los de descentramiento y los centradores. El primero, conduce a la desorganización y el conflicto, aunque también invitan a la renovación y el descubrimiento de nuevas historias y; el segundo, promueve la coherencia, continuidad y unidad, pero principalmente proporciona orden entre los elementos.

Cada *I-positions* tiene una historia que contar, con sus propias creencias, principios y valores, que limitan su radio de acción a un determinado aspecto de la vida. No obstante, se encuentran interconectados y comparten información sobre sus propios “míos” (ideales, normas y ocupación), creando un yo complejo narrativamente estructurado (Hermans, 2003). Su organización, combinación e inestabilidad constituyen el eje central de la propuesta de Hermans (2014), pues

---

<sup>17</sup> Polifonía, es un término que procede de la lengua griega. Se refiere a la simultaneidad de sonidos diferentes que forman una armonía y que, pese a la independencia de los sonidos, el oyente los percibe como un todo.

coadyuvan a explicar el funcionamiento del yo y su influencia en la construcción y re-construcción de la identidad.

### *La multiplicidad no es sinónimo de desorden*

Las diferencias que existen entre los estudios de James (1980) y Bakhtin (1973), coadyuvan a explicar la enigmática composición del yo. Por un lado, James resalta su unidad, pues señala que sus partes dependen del cuerpo y, por otro lado, Bakhtin visualiza su discontinuidad, pues las considera autónomas y divergentes. Esta dualidad puede provocar el desorden o anarquía entre *los I positions*. Por ello, la coherencia es un factor importante en este proceso, pues permite brindar una respuesta organizada ante una situación desafiante que sugiere una nueva reagrupación, por ejemplo, cuando un profesor se enfrenta a su primera clase, deberá modificar ciertos patrones de su conducta e, incluso, su aspecto personal, con el fin de ser aceptado y respetado por sus alumnos (Hermans 2014).

Sin embargo, algunos psicólogos consideran que la escasa unidad o fragmentación del yo, podría ser señal de una alteración o trastorno disociativo de la identidad. Al respecto, Hermans (2008) aclara que las diferencias entre su concepto y los problemas disociativos, no radica en las partes, sino en la manera en que se organizan, pues en el yo-disociativo, los *I-positions* no logran moverse con flexibilidad de una posición a otra. A diferencia del yo-sano, donde a pesar de que existen discrepancias y conflictos, las estructuras permanecen en constante comunicación (Hermans & Hermans-Jansen, 1995).

### *El pasado versus el presente*

La visión que tienen los sujetos sobre el mundo, se encuentra influenciada por las distintas culturas de las que forman parte. A nivel intrapsíquico las normas, ideologías y costumbres que ha internalizado a lo largo de su vida, se representan en forma de voces que guían su manera de actuar y pensar (Hermans, 2003). Empero, la transición a otro periodo o contextos totalmente contrastantes, puede provocar discrepancias entre estas voces internas, por ejemplo, cuando un profesor de nacionalidad argentina se traslada a trabajar a México, país del que adopta

ciertos valores y prácticas profesionales que, en ocasiones, se oponen a los *I positions* que adquirió en otros espacios institucionales.

Al respecto, Roland (2001) señala que las voces de la cultura de origen no desaparecen, pues al ser las más antiguas, se encuentra profundamente establecidas y son constantemente desafiadas, evocadas o simplemente ignoradas. Por ello, para comprender el fenómeno de identidades múltiples o híbridas, se requiere conocer la noción de dominación social, pues sólo de este modo es posible estudiar los procesos de negociación y las luchas de poder que se desarrollan al interior de la mente (Callero, 2003; Bathia & Ram, 2001).

### *Los límites abiertos del yo*

Los desafíos que involucra la convivencia o el intercambio con otras personas y organizaciones, invitan a la reformulación de los conocimientos y actitudes que poseemos respecto a un determinado hecho u objeto, modificando así nuestras posiciones al incorporar nuevos *I positions*. Esta capacidad que presenta el yo para reinventarse, le permiten crear múltiples historias que describen y respaldan las distintas versiones que existen sobre la identidad. Tal como se aprecia en las trayectorias de algunos científicos que, con frecuencia, cambian de líneas de investigación, innovando sus métodos y modificando sus teorías.

De acuerdo a Hermanas (2008: 193-194), este proceso se desarrolla de tres maneras: 1) al incluir una nueva posición, acción que provoca un cambio y una reagrupación de las partes, por ejemplo, al brindar una charla de orientación sexual, el profesor debe modificar ciertas concepciones religiosas y prejuicios morales que le impiden hablar sobre el tema; 2) cuando los *I positions* se mueven desde el fondo del sistema hacia el primer plano, es decir, una información ya existente vuelve hacer útil o importante, por ejemplo, cuando un académico retoma algunos conocimientos que adquirió en su época estudiantil, para impartir una nueva materia y 3) al formarse una coalición entre los diferentes yoes, para responder a una nueva necesidad. Por ejemplo, cuando un profesor decide desarrollar una investigación sobre los migrantes mexicanos en USA (yo-científico), impulsado por las experiencias de exclusión que vivió en ese país (yo-personal).

Al respecto, es importante destacar que la innovación o permuta de los *I-positions* no dependen únicamente de cómo se organicen, sino también de las experiencias que los sujetos adquieran a lo largo de sus trayectorias, el grado de madurez y el capital cultural que posean, pues sólo a través de las nuevas narrativas que incorporen, los ideales, las expectativas y aprendizajes que adquieran, podrán modificar sus posturas de manera natural, equilibrada y continúa, buscando potenciar sus atributos y mejorar sus condiciones de vida.

#### **4.2. Del yo-dialógico al yo-profesional de los académicos**

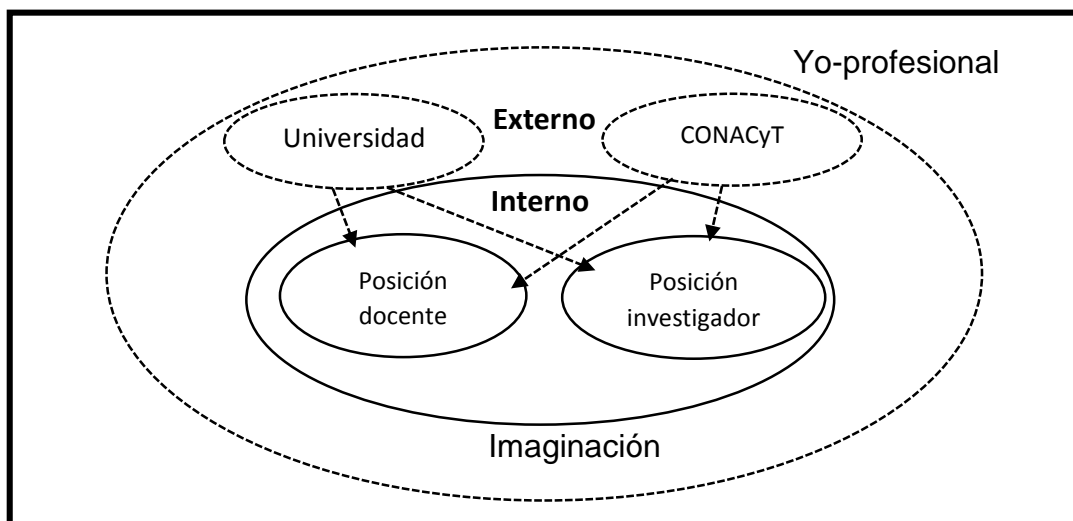
A largo de sus biografías, los académicos adquieren nuevos conocimientos y emociones que los impulsan a modificar y renovar la visión que tienen sobre sí mismos y el medio que les rodea. Por esta razón, su identidad no puede ser analizada de manera lineal y coherente, pues cada vez que narran sus experiencias, reconstruyen un nuevo yo que puede ser leído e interpretado de diversas maneras. Debido a esta diversidad y complejidad, Sermijn, Devlieger & Loots (2008) recomiendan abordar una o algunas entradas temporales y disponibles de sus historias. De ahí que en este estudio se hace énfasis únicamente en su faceta profesional. Aunque, resulta inevitable retomar la esfera personal e institucional, pues hoy en día el ámbito del trabajo involucra varios aspectos de su vida privada y social, ya sea por la sobre-carga de horarios, la dependencia de la política organizacional o la intervención de los sentimientos (Hermans, 2012).

A nivel intrapsicológico, su yo-profesional se representa a través de un conjunto de *I positions* que funcionan de manera similar a una mini-sociedad, pues existen jerarquías y grupos de poder que se alinean de acuerdo a las necesidades que plantea el ámbito laboral. Cada una de estas extensiones contiene información sobre su vida profesional, personal e institucional, y se encuentran enmarcadas en un contexto en específico, en este caso, el espacio universitario. No obstante, en estos grupos no siempre reina la armonía y estabilidad, pues pueden existir discrepancias, conflictos y dilemas que, en ocasiones, promueven una nueva reagrupación. Por ejemplo, cuando los valores morales que predica un investigador

(*I positions* personal), se oponen a la escasa honestidad que demuestra como evaluador de proyectos docentes (*I positions* institucional).

Tomando en cuenta estas precisiones teóricas, para el análisis de sus trayectorias profesionales, se empleó el esquema metodológico que diseñó Hermans (2014), con el objetivo de conocer la estructura del yo y explorar las nuevas configuraciones que desarrollan los pacientes con desordenes de personalidad. Al cual que se le hicieron algunas adaptaciones. De esta manera, el objeto en estudio quedó conformado por dos áreas: a) la interna, en donde se encuentran las posiciones personales (yo como madre) o posiciones institucionales (yo como investigadora y docente); b) y la externa, donde se localizan las organizaciones y los centros donde trabajan los sujetos (cuerpos académicos y universidad). Tal como se expone en el siguiente esquema:

Esquema 4. La estructura del yo-profesional



Fuente: Elaboración propia, con base en la propuesta del yo como una sociedad de *I-Positions* (Hermans, 2014).

Entre ambas áreas existen diferencias significativas, pues mientras el interior se conforma de aquellas experiencias y personajes imaginados, la parte externa está integrada por situaciones, contextos o grupos de personas reales, pero que tienen la posibilidad de cruzar los límites abiertos del yo y cambiar de lugar, pues estas áreas se mantienen en constante comunicación. Sin embargo, el intercambio entre estos espacios puede frustrarse, como una medida de protección, que puede

provocar secuelas en la identidad, por ejemplo, una conducta desadaptativa o un bloqueo emocional.

Para comprender como operan los *I positions* en las decisiones que tomamos o posiciones que asumimos, es importante saber que no son entidades aisladas, sino que se organizan formando coaliciones, que no siempre son productivas, por ejemplo, la madre abnegada puede entrar en discusión con la investigadora responsable, evitando que el yo pueda desarrollarse como un todo. Por ello, es común que los dilemas se acompañen de incertidumbre, desgano e insatisfacción. No obstante, estos eventos no son definitorios, sino el inicio de una nueva etapa, pues promueven el cambio de posición.

Para comprender este proceso, es preciso aclarar que la noción *I positions* no es una traducción al español de posición, pues a pesar de que ambos términos pertenecen al mismo campo semántico, presentan diferentes significados. Los posicionamientos o posiciones ubican al individuo en un determinado tiempo y espacio, desde el cual guían sus acciones y opiniones. Mientras que los *I positions* brindan significado a estas nuevas localizaciones o disposiciones, recuperando información sobre sus diferentes *yoes* (personales, institucionales, culturales y políticos), que se reorganizan en función al nuevo yo-profesional.

No obstante, al igual que Monereo & Badia (2011) y Prados, Cuberos, Santamaría & Arias (2013), consideramos que durante el análisis resulta más práctico y menos confuso denominar a los *I position* como “voces internas”. De este modo, es posible reconocer en sus relatos, a los *yoes* que respaldan las posiciones que adoptan, por ejemplo, la de investigador experto (voces personales y disciplinares) o docente eficiente (personales e institucionales). Un rasgo que distingue a estas agrupaciones, es la presencia de jerarquías, pues casi siempre una de ellas predomina, por ejemplo, cuando una profesora de Ciencias Biológicas antepone en su docencia, su visión feminista (voces personales), sobre el enfoque naturalista de su área de conocimiento (voces disciplinares).



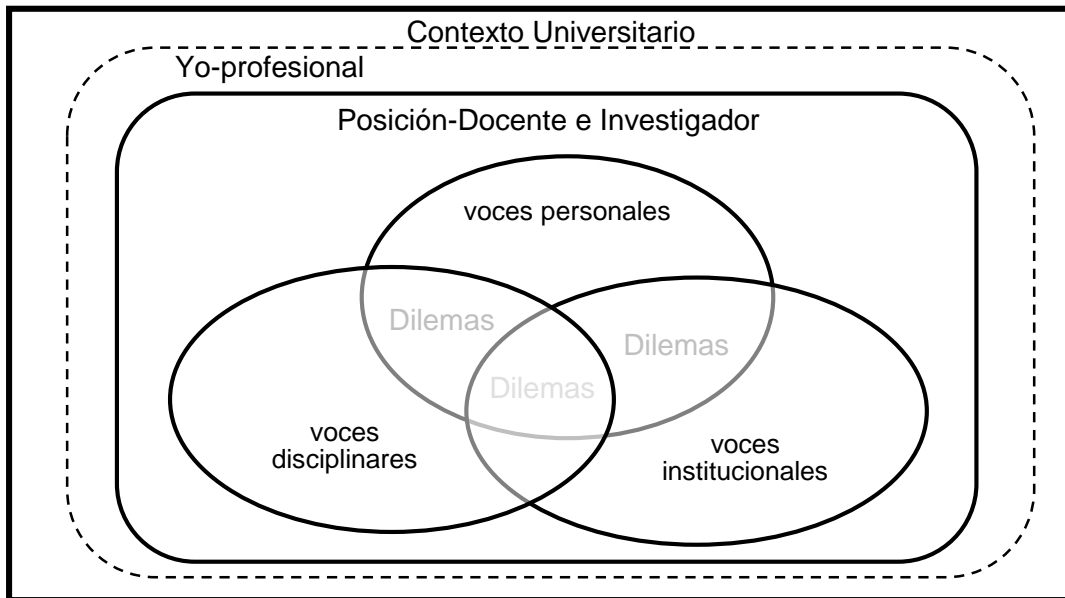
A diferencia de las voces internas, las posiciones son más explícitas y observables a lo largo del discurso, pues están ligadas a la actuación y los pensamientos. Sin embargo, interpretar estas voces resulta más interesante, ya que en ellas se encuentran contenidas las perspectivas de los otros (profesores, colegas o instituciones) que, de manera directa o indirecta, impactan en la estructura del yo. Por esta razón, ambos elementos teóricos se convierten en piezas clave, para explicar cómo se forma su identidad profesional, a través de los distintos posicionamientos que adoptan en su práctica.

Antes de emprender la revisión de las entrevistas, resulta pertinente definir los límites que existen entre la identidad y el yo profesional, pues a pesar de que ambas entidades son indivisibles, con fines analíticos conviene distinguirlas. La identidad se preocupa por la unidad del ser, pues presenta la función de reunir y organizar todos los rasgos personales y profesionales (conocimientos, valores y actitudes) que los identifican y diferencian del resto, en un solo sistema. En contraste, el yo representa la discontinuidad o variabilidad de la mente humana, que se compone de voces que se mueven de una posición a otra, creando una versión diferente de la identidad, que se adapte a las nuevas demandas o cambios del medio exterior (reformas educativas, políticas de evaluación, normas institucionales, alumnos, familia, etc.).

Si bien para el análisis de los datos se emplea el esquema propuesto por Hermans (2014), sólo se retoma el dominio interno, pues el externo se encuentra representando en las experiencias que los sujetos narran sobre sí mismos y el ámbito en el que se desenvuelven. Por otra parte, como ya se mencionó, se abordan dos de las posiciones más importantes: la de docente e investigador, ambas conformadas por un conjunto de voces que se agrupan en tres bloques o áreas: la personal, disciplinar e institucional y, de manera paralela, se estudian las divergencias, conflictos y dilemas que se desarrollan entre estas estructuras cada vez que se confrontan o reorganizan.

Para una mejor explicación de este proceso, se elaboró el siguiente esquema:

Esquema 5. Las posiciones del yo-profesional



Fuente: Elaboración propia, con base en la teoría del Yo-Dialógico de Hermans (2008).

#### 4.3. Posición-Docencia

Los estudios de Hermans (2008) muestran cómo a través del contacto con sus compañeros, directivos y estudiantes, los académicos conforman una identidad que no es armónica, pues estas relaciones los confrontan constantemente con su pasado formativo y los impulsan a cambiar o reformular sus conocimientos y enfoques epistémicos. Al respecto, Kaës (2008) señala que este intercambio también se desarrolla con entidades inanimadas, edificios o monumentos, pues las instituciones son proyecciones inconscientes de su yo, que se manifiestan en el discurso, la cultura y los sentimientos. A nivel psíquico, estos rasgos o voces organizan y modifican las estrategias y estilos de enseñanza que adoptan en sus clases. A pesar de que se encuentran estrechamente relacionados, en este apartado se analizan por separado, con el objetivo de conocer las diferencias y discrepancias que existen entre ellos. Así pues, de acuerdo a las respuestas de los profesores de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa, se agruparon en: voces institucionales, personales y disciplinares.

### *Voces institucionales*

Los relatos de los entrevistados describen la influencia de estas voces en la definición de sus estilos y rasgos profesionales. No obstante, de acuerdo a Remedi (2004), la interacción con los dispositivos políticos, sociales y culturales, con frecuencia limitan su autonomía y creatividad, haciéndolos imitadores poco conscientes de ciertas prácticas y mitos que ponen de manifiesto en su docencia. Por ello, entre los subconjuntos de voces que conforman su identidad, es posible distinguir experiencias y conocimientos que no son individuales, sino apropiaciones grupales que comparten con otros individuos, que le sirven de referencia al momento de impartir sus contenidos y/o relacionarse con sus estudiantes. Así lo describe una profesora que trabaja en la Facultad de Trabajo Social de la UdeC:

“Creo que nosotros lo que hacemos, quienes somos profesores, replicamos experiencias que consideramos exitosas o positivas” [Entrevista 8, UdeC, 2/14/14].

Buena parte de estas narraciones reviven experiencias que hacen alusión a su etapa estudiantil, en donde los consejos de ciertos profesores cobran importancia, pues les permitieron definir y/o conformar ciertas actitudes y posturas que presentan en torno a la enseñanza. Tal como lo menciona un profesor que imparte la materia de Lingüística en la UAS, que no sólo siguió los pasos de su líder académico, sino, incluso, su forma de vestir y comportar:

“Decía, si yo soy maestro, me gustaría ser como este maestro no. Un maestro que siempre iba bien vestido, bien peinado, bien limpio, nunca te gritaba (...), siempre tenía una respuesta (...). El nunca hacía un gesto de enfado o de que esa pregunta era tonta o innecesaria” [Entrevista 2, UAS, 9/2/15].

Sus trayectorias se componen de un conjunto de aprendizajes institucionales, en los que no siempre son protagonistas, sino receptores indirectos. No obstante, se mantienen en constantemente interacción, pues no sólo reciben conocimientos, sino también proponen e intercambian información que puede discrepar o no, con las creencias y principios pedagógicos que prevalecen al interior de sus organizaciones. El relato de una profesora de UdeC, sirve de ejemplo, ya que durante su estancia en Inglaterra adquirió una cultura trabajo diferente a la que existe en México:

“Cuando yo regresé de Inglaterra, tiendo a ser muy perfeccionista conmigo misma (...), pero ya es parte de mí misma ¿no?, de querer ser mejor conmigo misma, de cómo yo doy las clases (...); tuve una experiencia, donde por cuestiones laborales, se tuvo que desintegrar el equipo y me dejaron sola con el trabajo, o sea eso ya no habla bien de las personas de aquí” [Entrevista 6, UdeC, 28/11/14].

Debido a su tránsito por diferentes contextos académicos, los entrevistados elaboran y recrean múltiples interpretaciones de su función docente. Prueba de esta mezcla de saberes, son las diferentes estrategias y enfoques teóricos que combinan en sus clases. Este rasgo se aprecia con mayor notoriedad en las narraciones de los profesores extranjeros, aunque con cierto retraimiento en el pasado, pues gran parte de sus percepciones se acompañan de conocimientos y juicios que develan otras realidades y escenarios educativos. Tal como se aprecia en la opinión que presenta un profesor de origen cubano, acerca de la enseñanza:

“Como dijo Martí<sup>18</sup>, alguna vez escribió, que enseñar puede cualquiera, pero educar quien sea un evangelio vivo. Esa es una concepción más amplia de lo que significa educación. Nosotros lo que hacemos es instruir” [Entrevista 3, UAS, 10/2/15].

Las experiencias pasadas parecen no diluirse, sino todo lo contrario, se asientan en las superficies más inhóspitas de la psique y permanecen en silencio hasta ser invocadas. Por ello, al explicar su presente recurren a sus antecedentes institucionales, en donde anidan conjuntamente con el imaginario colectivo, sus biografías personales (Remedi, 2004). Tal como se advierte en la narración de una académica de la UAS que, en el intento de precisar sus inicios en la enseñanza, cita eventos o sucesos históricos, relacionados con las transformaciones que se desarrollaron en su universidad, en la década de los setentas:

“Esto fue como en los setentas, igual que fue a nivel nacional (...). De repente la universidad se quedó sin profesores y los mismos estudiantes (...), pues eran los que tomaron las riendas de la institución (...). Por ejemplo, si yo estaba en tercer año, a mí me daban clases alumnos de quinto” [Entrevista 7, UAS, 16/2/15].

Estas construcciones sociales sufrieron cambios, a medida que el panorama político adquirió nuevos matices. En el caso de los entrevistados que ingresaron en la década de los noventas, el impulso de la investigación y las reformas en los

---

<sup>18</sup> José Martí Pérez, poeta cubano e ideólogo de la revolución cubana, escribió una serie de reflexiones que inspiraron la reestructuración del sistema educativo de ese país, en la década de los sesentas.

requisitos de contratación, provocaron que sus percepciones sobre la práctica de la docencia se modificarán, y desarrollarán una nueva versión de su identidad. Tal como se advierte en el relato de un académico que labora en la UdeC hace seis años, quien relaciona su interés por la enseñanza, con el deseo de ingresar al ámbito científico:

“Desde el 4to semestre de la licenciatura quería hacer investigación (entre risas), cuando terminé mi doctorado, escribí a varias universidades que me parecían interesantes y de aquí me contestaron, me entrevistaron y me quedé con la plaza como docente” [Entrevista 1, UdeC, 17/11/14].

La universidad presenta un papel importante en la definición y reagrupación de su yo-docente, pues no sólo sitúa y organiza sus experiencias, en un determinado tiempo y espacio, sino que guía y delimita su presente, a través de un conjunto de normas, principios y significados que, a nivel psíquico, se representan en forma de voces activas que habitan en su inconsciente y cuya duración puede extenderse para toda la vida.

Las instituciones se encuentran conformadas por diferentes dispositivos encargados de administrar y regular el trabajo académico. El currículo es uno de los más importantes, empero su discurso suele tener un tono enfático y poco flexible, pues con frecuencia inhiben o silencian al yo-creador. Este aprisionamiento y posterior reducción de la individualidad, en ocasiones promueve la formación de un yo-eficiente que muestra apego por las identificaciones imaginarias y simbólicas, que los motivan a introducirse en diferentes dinámicas (reuniones, cursos y talleres), con la intención de alcanzar cierto reconocimiento y aceptación (Kaës, 1987). Tal como lo relata una profesora que trabaja hace nueve años en la UdeC, que tomó diferentes cursos, con el objetivo de conocer el funcionamiento del modelo educativo de su universidad:

“El trabajo fue muy fuerte del curso de capacitación, fue mucho sobre competencias y los modelos curriculares (...), cómo evaluar por competencias y cómo elaborar rúbricas, y todas esas cosas (...). Y yo regularmente tomé tres cursos más o menos por semestre” [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

Si bien, no todos son conscientes de esta dependencia, de acuerdo a Remedi (2004), su reconocimiento puede desencadenar secuelas emocionales que ponen

en peligro su aparente estabilidad laboral, las que se caracterizan por la manifestación de distintos niveles de sufrimiento, que van desde la insatisfacción, hasta el agotamiento. El relato de una académica extranjera que labora en la UdeC, describe cómo la escasa adaptación a la cultura institucional, frustró su libre desenvolvimiento en clases:

“La docencia (se ríe) no ha sido muy fuerte aquí en la facultad (...), siempre como que me sentí como checada, vigilada, poco a poco fui viendo, pero no sentí que realmente disfrutara (...), como que no sabía cómo llegar o tener ese *click*” [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

La universidad no sólo forma el intelecto, sino que también sirve de soporte emocional a su identidad, pues nutre su autoestima y coadyuva a la identificación de los rasgos y competencias docentes. No obstante, también puede controlar y reprimir su autonomía. Estas atribuciones conllevan a que sus integrantes desarrollen vínculos de codependencia, que se caracterizan por conductas y sentimientos contradictorios, ya que, por un lado, manifiestan el apego a las estructuras de dirección y, por otro, las censuran, rechazan o se resisten a su intervención.

### *Voces Personales*

Si bien la docencia se encuentra condicionada por diferentes factores externos, las creencias y convicciones personales también presentan una fuerte influencia en los estilos y estrategias que adoptan en sus clases. Sin embargo, a diferencia de los marcos normativos, que presentan una visión genérica de la enseñanza, el modo en que interpretan o perciben su práctica, puede variar de acuerdo a su experiencia, edad o género. Por ello, a pesar de compartir el mismo programa curricular, asumen diferentes posturas y enfoques didácticos.

Estos esquemas o modelos mentales constituyen las bases cognitivas y emocionales que dan sentido a las concepciones y reflexiones que desarrollan en torno a su trabajo. Sin embargo, no siempre es fácil renunciar o modificar estos patrones, pues ello significa silenciar o apagar las voces más internas de su yo, aquellas que expresan su visión personal de la educación, que con frecuencia es desafiada por las normas y los estereotipos institucionales. Estas confrontaciones

no siguen el mismo curso a lo largo de sus trayectorias, pues evolucionan o cesan, a medida que adquieren mayor solidez y se enfrentan a nuevas etapas o facetas profesionales.

Una vez que los profesores de reciente ingreso se adaptan a la dinámica institucional y logran cierto dominio del aula, y de los contenidos que imparten, presentan la capacidad de elegir y delimitar las bases filosóficas y empíricas que sustentan las técnicas y métodos de enseñanza que adoptan en sus clases. Al respecto, Larrivee (2000) señala que es en esta fase cuando prevalece el yo-eficaz, pues comienzan a experimentar la necesidad de modificar ciertos hábitos y costumbres. Por ello, crean y ponen a prueba nuevos métodos y enfoques educativos, con la intención de perfeccionar su práctica. Tal como lo relata un entrevistado que ingresó a la UdeC hace seis años:

“Con las cuestiones de competencia y con la educación orientada al alumno, a mí no me caía el veinte (...). Soy un poco desesperado y hubo un día que dije, voy a llegar calmado y les dejé que discutieran (...) y eso lo que generó fue que la mayoría trajera un nivel más homogéneo” [Entrevista 1, UdeC, 17/11/14].

En la búsqueda de un estilo propio, que responda a las exigencias curriculares, algunos entrevistados utilizan en sus clases los mismos canales (auditivos, kinestésico o visual) y/o recursos didácticos que emplean en su vida personal, sin advertir, incluso, que pueden existir diferencias o discrepancias cognitivas entre las inteligencias múltiples que coexisten en el aula. Esta correlación poco consciente entre el modo en que aprenden y enseñan, se debe a que buena parte de las representaciones que construyen sobre la docencia, se conforman de experiencias y creencias individuales. Tal como lo señala un académico de la UAS que emplea en sus clases, métodos de aprendizaje que aprendió cuando estudiaba la licenciatura:

“Me gusta mucho a mí darles iniciativa a ellos, motivarlos a que por su cuenta investiguen (...). Si quieren ser mejores y no quieren ser del montón, hay que leer cinco, más libros (...), buscarle por mi cuenta. Que era lo que hacía yo como estudiante (...), buscaba más, me gustaba ir más allá siempre” [Entrevista 9, UAS, 17/2/15].

Al respecto, Keshavarzi & Fumani (2015) sugieren que estos razonamientos o preconcepciones pueden persistir aún a pesar de que el escenario educativo se

modifique. Sin embargo, existen diferencias significativas en el modo en que se manifiestan, pues las mujeres suelen proyectar en sus clases preocupaciones y necesidades afectivas, relacionadas con su figura maternal, que las lleva a mantener un vínculo más cercano con sus estudiantes. Tal como se advierte en la narración de una profesora de la UdeC:

“Ser madre y creo que eso me ha puesto a pensar mucho en mis muchachos, cómo los veo, qué quiero que aprendan, lo valioso que es que vengan a la escuela y se formen, o sea ayudarlos, asesorarlos y darles pistas reales (...), que ellos te digan, maestra no eres clara” [Entrevista 8, UdeC, 2/14/14].

En contraste, el género masculino se muestra interesado en modificar los conceptos y esquemas de pensamiento que poseen sus estudiantes acerca de su disciplina, es por esta razón que privilegian el debate y la discusión de ideas en sus clases. A diferencia de sus compañeras, buena parte de sus preocupaciones, se concentran en la búsqueda del respeto y el reconocimiento de sus pupilos. Por ello, de acuerdo al relato de un académico de la UAS, limitan sus relaciones al ámbito estrictamente académico.

“Yo tengo una relación con mis estudiantes de profesor, no de amigo, ¡no! Porque cuando uno como profesor empieza a tener una relación con sus estudiantes de amigo, se pierde la línea. No digo que voy a evitar ser amigo de un estudiante ¿no? A lo mejor se da, pero mientras estoy en el aula yo soy el profesor y él es el estudiante” [Entrevista 2, UAS, 19/11/14].

A medida que logran mayor destreza y seguridad, estas inquietudes se van disipando, pues dejan atrás al yo-estratega y dan paso a un yo-analista que, influenciado por el ámbito científico, dirige sus motivaciones hacia la búsqueda de nuevos conocimientos, con la finalidad de actualizar sus posturas y enfoques teóricos. Así lo manifiesta una profesora de la UdeC, que luego de culminar su posgrado, experimentó un cambio significativo en el contenido de sus clases:

“He hecho una reflexión sobre mi propia docencia (...). Antes de irme al doctorado, yo trabajaba mucho los cursos de didáctica (...). Cuando regresé, ya no trabajé nada de eso, trabajé los seminarios de investigación, trabajé evaluación educativa, trabajé como la parte más teórica” [Entrevista 9, UdeC, 4/12/14].

Sin embargo, en algunos casos esta faceta creativa parece declinar o detenerse, en la última etapa de su carrera y, en contraste, su yo-reflexivo empieza a cobrar mayor



notoriedad, pues muestran cierta afición por el pasado, en el intento de descifrar las repercusiones éticas de su práctica. Tal como lo señala una académica que trabaja en la UAS hace treinta y seis años:

“Siempre estoy como haciendo un corte-caja de qué paso con mi grupo anterior no, yo fui más blanda o fui más exigente, exigente en el sentido de pedirles que den ¡mucho! (...). A veces, me doy cuenta que sí, fui muy exigente, pero a veces me doy cuenta que no, que no fui tan exigente. Entonces, uno tiene que estar ahí, equilibrando creo” [Entrevista 4, UAS, 12/2/15].

Estas voces o preconcepciones personales recrean un yo-docente desprovisto de etiquetas y protocolos, que privilegia la originalidad e individualidad. Es la versión más íntima de su identidad, de la que muy pocos son conscientes, debido a que rara vez reflexionan sobre los sentimientos, percepciones y estereotipos que proyectan en el trato que brindan a sus estudiantes y/o en el modo en que abordan sus contenidos. No obstante, existe la posibilidad de que estas conjeturas o creencias reflejen ideas erróneas o distorsionadas sobre la educación (Helwig, Anderson & Tindal, 2001), todo dependerá del capital cultural que posean y el nivel de madurez que hayan alcanzado a lo largo de sus biografías.

### *Voces Disciplinarias*

Las experiencias y los conocimientos relacionados con su disciplina o área de formación, al igual que los referentes institucionales, guían y organizan los objetivos y métodos de enseñanza que emplean en sus clases de manera habitual (Gorsky, *et al.*, 2010). Estas voces o imaginarios colectivos, revelan a un yo-especialista, que muestra interés por cultivar y fortalecer determinados rasgos cognoscitivos y técnicos de la profesión, los mismos que definen y limitan su objeto de estudio y campo de acción, a través de un conjunto de representaciones (costumbres, imágenes y conceptos) e ideologías que han ido adquiriendo y reinterpretando al incursionar en diferentes espacios o territorios académicos (Zanatta, Yurén & Faz, 2010; Ylijoki, 2000).

Los marcos teóricos y analíticos que sustentan su práctica, con regular frecuencia hacen alusión a sus antecesores educativos, preferentemente al periodo en el que se apropiaron de ciertas corrientes filosóficas y científicas, las que guían las

concepciones y juicios que construyen en torno a la docencia. Por ello, algunos profesores suelen estructurar su discurso, diseñar estrategias y planificar sus materias, en función a los dispositivos epistémicos de su área, a pesar de que, en el curriculum y la cultura organizacional, predominen otros ideales o tendencias educativas (McGauphey, 1992). Tal como lo señala una profesora de la UdeC, que en ocasiones presenta dificultades para fusionar la Antropología, con la Pedagogía:

“En parte porque me cansé de los seminarios de tesis sobre todo porque son pesados, mucho trabajo (...), y las optativas como que me permite ser más libre, más creativa, también de articular un poco más con antropología” [Entrevista 9, UdeC, 4/12/14].

Zanatta, Yurén & Faz (2010) denominan crisis de identidad disciplinar a la dificultad o incapacidad que presentan algunos sujetos para aterrizar en sus clases, los enfoques conceptuales y creencias propias de su campo profesional. No obstante, estos periodos de duda y/o angustia presentan un carácter dialéctico pues, si bien, revelan una incongruencia o incompatibilidad con el programa curricular y/o la orientación pedagógica de su facultad, también representan una oportunidad para reformular sus enfoques teóricos e incorporar nuevos conocimientos. Un ejemplo, es el caso de una académica de la UdeC, que trabaja en la Facultad de Artes y Letras y que, a su vez, ofrece clases de Textualidad, en el posgrado de Ciencias Sociales:

“En este doctorado de ciencias sociales tenemos esta línea (de textualidad) que tiene que ver con profesores de esta facultad (Artes y Letras), le entré con gusto, porque desde que empezamos con el doctorado, pues la interdisciplina se ha hecho presente” [Entrevista 2, UdeC, 19/11/14].

La interdisciplina y el intercambio son los rasgos que caracterizan a buena parte de los entrevistados. Se advierte en su perfil y en los seminarios que imparten en más de un programa de licenciatura y/o posgrado. El común denominador de estas prácticas se distingue por la manera en que adaptan su objeto de estudio, a las múltiples necesidades e intereses profesionales, así como a las diferentes miradas que presentan sobre un mismo tema. No obstante, al igual que en el trabajo de Lueddeke (2003), en sus relatos se aprecian divergencias significativas en las estrategias y/o métodos que utilizan de acuerdo a las áreas de conocimiento en las que participan o pertenecen. Así lo señala un académico de la UdeC, que pertenece

al área de medicina y que, a diferencia de sus demás compañeros, emplea técnicas de casos y la resolución de problemas:

“Sobre todo, desde Piaget que, si se les da el antecedente, la historia que da el concepto (...), hace más interesante el conocimiento (...). En el caso de ABP, pues tratar de confrontar, sobretodo yo utilizo que sea lógico, analizo, “oye tú dijiste una cosa y él dijo otra” o “aquí no me queda claro” [Entrevista 7, UdeC, 2/12/14].

Gorsky, *et al.* (2010) señala que estas discrepancias se observan con mayor notoriedad entre los profesores que provienen de las ciencias exactas y las humanidades. A pesar de que los objetivos curriculares en ambas áreas son aparentemente similares, estos difieren en la manera en que se planifica el aprendizaje y en las expectativas actitudinales y cognitivas que proyectan en sus clases, pues mientras que en las áreas duras se privilegian las conferencias, en las blandas, los estudiantes presentan mayor participación. Tal como se advierte en el relato de una entrevistada, que imparte la materia de la Relaciones Internacionales:

“Para mí, es muy importante que los estudiantes conozcan los fenómenos más institucionales. Que escuchen opiniones de diputados, de algún coordinador de una organización no gubernamental (...), trato de hacer cada año con mis estudiantes visitas” [Entrevista 4, UAS, 12/2/15].

Las voces disciplinares no sólo representan las bases epistémicas de su docencia, sino también proporcionan un conjunto de valores y normas de conducta que coadyuvan a reconocer los vicios y malas prácticas, así como conformar un ideal profesional que puede ser compatible o no, con los principios morales y éticos que prevalecen en sus organizaciones e instituciones. La narración de un entrevistado que trabaja en la Facultad de Historia de la UAS, coadyuva a comprender mejor esta idea, pues define los valores de la academia, a través de los conceptos y principios de su área de formación.

“Creo no distorsionar los hechos. Aunque siempre ésta la subjetividad del profesor, el investigador va estar presente en las interpretaciones que hace uno y la forma en que da las clases no, que imparte la docencia, pero sí tratar de apegarse y no distorsionar los hechos a conveniencia o por cuestiones políticas” [Entrevista 9, UAS, 17/2/15].

De acuerdo a Ylijoki (2000) estas voces constituyen el núcleo de su yo-profesional, pues forman su *ethos* y le permiten identificarse con su gremio. Empero, sólo cuando se adhieren y comprometen con estas disposiciones deontológicas, los

profesores se encontrarán en la capacidad de internalizar los componentes valorales y actitudinales de su segunda profesión, en este caso, la actividad académica. Tal como se aprecia en la respuesta de un profesor de la UAS, sobre los valores que más caracterizan a su docencia:

“Desde el punto de vista jurídico (...), saber expresar esos conocimientos. Una actualización constante (...). Yo no puedo estar con el mismo tema, por ejemplo, ahorita está desarrollándose el amparo electrónico vía computación, o el juicio fiscal en línea pues” [Entrevista 5, UAS, 12/2/15].

Es preciso destacar que buena parte de los contenidos que imparten se encuentran relacionados con más de una disciplina, cuyos esquemas intelectuales y culturales han ido incorporando y fusionando de acuerdo a sus intereses personales. Estas voces juegan un papel activo en la redefinición de su yo-docente, pues replantean constantemente los posicionamientos conceptuales y didácticos que asumen en sus clases. No obstante, la innovación de sus perspectivas teóricas y metodológicas se observa con mayor énfasis en los contenidos que brindan en los posgrados, pues en este espacio presentan mayor libertad y flexibilidad para incorporar la información que obtienen de sus investigaciones.

#### *A manera de resumen*

Cerca de la mitad de los entrevistados manifiesta que la primera función que desempeñaron en sus instituciones fue la docencia, pues fueron contratados como profesores de asignaturas o cursos optativos. Quienes presentan una antigüedad mayor a los veinte años los hicieron durante y después de la licenciatura. En contraste, los de reciente ingreso, tuvieron su primera sesión de clases luego de culminar el doctorado.

El interés por esta actividad inició durante su formación universitaria. No obstante, cuatro de ellos señalan que fue cuando estudiaban en las Escuelas Normales. Por ello, coinciden en que las estrategias de enseñanza que replican en sus clases, provienen de profesores que les impartieron docencia en esa etapa. No obstante, a medida que adquirieron mayor experiencia y se adaptaron a la dinámica institucional, fueron definiendo un estilo propio.

En cuanto a su capacitación se aprecian diferencias a nivel macro, pues mientras que en la UdeC existe un programa de cursos y talleres de corte pedagógico que se desarrolla una vez por semestre, desde hace cinco años<sup>19</sup>. En la UAS, estas actividades se realizarían de manera intermitente. Respecto a la edad se identifican divergencias individuales, pues en la UAS los profesores que presentan mayor antigüedad manifiestan el deseo de perfeccionar sus habilidades y conocimientos en la docencia. En contraste, en la UdeC son los de reciente ingreso.

Sobre el uso de modelos de enseñanza se observan diferencias en relación al género. Las mujeres se preocupan por mantener una buena relación con el alumnado y formar aprendizajes significativos a través de la interacción y el contacto con el ámbito del trabajo. En contraste, los varones muestran poco interés en establecer un vínculo más cercano con los estudiantes y se concentran en fortalecer el conocimiento.

En ambos casos existe el consenso de que la formación de recursos humanos es uno de sus tareas más importantes, pero a diferencia de la UAS<sup>20</sup>, en la UdeC no se desarrollan programas para la formación de los jóvenes investigadores. Sin embargo, ambas instituciones coinciden en que los programas y modelos educativos en las áreas de Ingeniería y Ciencias de la Salud, presentan mejores alternativas y condiciones bien definidas para la preparación laboral de sus estudiantes. En contraste, en las Humanidades y Ciencias Sociales se observan vacíos y obstáculos para la promoción de prácticas pre-profesionales en instituciones públicas y privadas.

---

<sup>19</sup> En la Universidad de Colima se realizan cursos y talleres al finalizar cada semestre de manera gratuita. El 2016 el tema fue el Modelo Educativo y la Educación Inclusiva. <http://eventos.ucol.mx/digedpa/jornadasacademicas/>

<sup>20</sup> La Universidad Autónoma de Sinaloa presenta el Programa de Doctores Jóvenes, con el objetivo de fortalecer la planta académica. Actualmente, 98 jóvenes están en proceso de formación, en países como: México, España, Estados Unidos, Alemania, Argentina, Brasil, Rusia, Canadá e Inglaterra; de un total de 156 que se han apoyado desde 2006 a la fecha. <http://dgip.uas.edu.mx/not78.html>

#### **4.4. Posición-Investigación**

Los académicos construyen diferentes versiones de su identidad, en función al contexto en el que se encuentren y las funciones o estatus que ostenten en sus instituciones. Su incursión en la investigación, por lo tanto, sugiere una reformulación de sus motivaciones y proyectos laborales, o tal como lo señala Hermans (2012), una reagrupación de los componentes cognitivos y emocionales que conforman su yo-profesional. Para comprender que elementos confluyen en esta nueva estructura identitaria, Galassi (2011) propone identificar la presencia de dos dimensiones o voces, las de tipo social, integradas por los dispositivos culturales y, las intelectuales, por los referentes disciplinarios. Sin embargo, con intención de ampliar e innovar el análisis que se ha desarrollado en torno a su quehacer científico, en este trabajo se optó por introducir una categoría más, relacionada con su faceta personal, que coadyuve a develar aquellas voces que las políticas silencian u omiten, en torno a los conflictos y dilemas que experimentan para producir y difundir sus estudios. De acuerdo con estas propuestas, las respuestas de los entrevistados se organizan en tres bloques: voces institucionales, disciplinares y personales.

##### *Voces Institucionales*

Las instituciones son extensiones del yo-científico que, a nivel psíquico, se representan en forma de voces colectivas que estructuran su propia interioridad (aspiraciones y proyectos profesionales) y la enmarcan en un contexto y espacio específico (Hermans, 2008; Fernández, 2006). No obstante, Kaës (1989) y Remedi & Ramírez (2016) señalan que una de sus funciones principales radica en la formación de alianzas o asociaciones simbólicas, que se sostienen por intereses y ganancias comunes. Si bien, cada sujeto internaliza de manera individual los dispositivos políticos y sociales de las universidades, comparte con los otros el mismo pasado imaginario (ídolos, héroes, fantasmas y tradiciones), que rememoran

y refuerzan, con la finalidad de resguardar su historia y legitimidad como grupo, ante la paranoia de la pérdida o del olvido (Fernández, 2009).

De acuerdo a Bourdieu (2003) y Remedi y Ramírez (2016), existen dos tipos de capital científico, el de carácter puro y el institucional. El primero se adquiere mediante la producción y difusión de nuevos conocimientos, como resultado de su interés por determinados temas, así como la madurez cognitiva y actitudinal que han alcanzado; la segunda, a través de su participación activa en las diferentes estructuras políticas y burocráticas. Sin embargo, ambos capitales se transmiten de forma diferente, pues mientras que el primero se encuentra sujeto a su experiencia personal, el segundo se rige por un conjunto de leyes y requisitos que establecen pautas claras para su admisión y preparación en una determina área y/o línea de investigación.

Kaës (1989) denomina a este proceso de transferencia, “psique compartida” o “contagio mental” que, a través de la coincidencia o expansión, propicia la reafirmación de la identidad científica. En el ámbito educativo, los profesores con mayor trayectoria y/o reconocimiento confieren conocimientos, costumbres y tradiciones a sus sucesores o elegidos, los que se apropian de este legado cultural y lo adaptan a su historia personal (Hickman, 2009; Remedi & Blanco, 2016). Aunque, es en el posgrado cuando esta mediación cobra mayor sentido, debido a los objetivos curriculares que persiguen las instituciones y las aspiraciones profesionales que presentan los aprendices. Tal como lo señala una académica de la UdeC, quien definió su campo temático, desde la maestría:

“Desde mi posgrado, desde ahí es el origen de mis líneas de investigación (...). Mi director de tesis de maestría y doctorado (...), traductor de un filósofo polaco del que yo tome la teoría (...), para mí fue muy motivante (...). Yo nunca dije, Quiero ser como él, sino la convivencia día a día, me lo transmitieron” [Entrevista 5, UAS, 12/2/15].

Si bien el rol que asumen los estudiantes o aspirantes durante su formación, se rige por las expectativas que otros construyen en torno a su perfil y sus funciones, son ellos los que tienen la facultad de elegir los ideales que internalizarán (Colbeck, 2008). Así pues, las voces heredadas de sus ancestros institucionales, se convierten en el marco cognitivo desde el cual interpretan sus experiencias futuras.

No obstante, Bourdieu (2003) advierte que, cuando alcanzan cierta autonomía y determinación, los profesores intentan romper con esta dependencia identitaria y superan o innovan el esquema de erudición impuesto. Por ello, algunos deciden estudiar en otros centros de investigación o buscar asesorías externas con el objetivo de perfeccionar sus capacidades intelectuales. Tal como lo manifiesta una académica de la UdeC, que estudió el posgrado en Inglaterra, con el objetivo de perfeccionar sus conocimientos y habilidades científicas:

“Dentro de la licenciatura estuve trabajando en la tesis sobre la política de ciencia y tecnología del Estado de México (...), me gustó esa línea y me fui a Manchester, que son, que es ahorita la quinta universidad más importante de Inglaterra y lo que es el centro de innovación y tecnología en Manchester, que fue donde yo estudié” [Entrevista 6, UdeC, 28/11/14].

Sobre este punto, al igual que en el proyecto de Galassi (2011), se aprecian diferencias notables en el intercambio que se desarrollaba en la década de los sesentas, en donde la distancia reforzaba la leyenda o mito de los grandes líderes. No obstante, actualmente, gracias al desarrollo de la tecnología, su imagen se renueva constantemente, pues algunos se mantienen en comunicación con sus asesores y/o forman redes de investigación con ellos. Así lo manifiesta una profesora que labora desde hace ocho años en la UAS, y cuya asesora vive en Alemania:

“Somos amigas, grandes amigas. De hecho, ya vino a mi examen y, ya después, vino a visitarme y, ahorita, estoy planeando un simposio internacional de Oncogenética y ya le invité para noviembre” [Entrevista 8, UAS, 17/2/15].

En buena parte de sus relatos, es posible advertir que los vínculos que han establecido con académicos de otros países, han fortalecido su identidad profesional. En contraste, los profesores que provienen de otros países manifiestan haber experimentado, en algún momento de su estancia, situaciones de incomprensión y represión por parte de algunos de sus compañeros o directivos, debido principalmente a no compartir los mismos ideales científicos. Así lo señala una académica extranjera, que trabaja desde hace nueve años en la UdeC:

“No fue fácil porque ya empecé a ver el choque como mi cultura americana por decir con la cultura aquí, o sea en mi formación, te forman de tener opiniones y de expresar tu opinión y esperas lo mismo de otra gente, pero ahí surgió como que soy arrogante (...).



Es difícil ser más callada (...), así me formaron ¿no? mis profesores eran apasionados [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

Al igual que la identidad, las instituciones proclaman valores contradictorios, como resultado de la reunión de diversas culturas y marcos disciplinarios. Por ello, es preciso reconocer que las representaciones sociales e intelectuales que proyectan en sus organizaciones, se encuentran sujetas al caos o el conflicto. El fracaso o la falta de esta ilusión identitaria puede ocasionar el sufrimiento psíquico de sus miembros, que se acompaña de sentimientos de frustración y desilusión (Kaës,1989). Sin embargo, la carencia de un referente simbólico que brinde significado y sentido a su trabajo y sus relaciones, conduce a la formación de nuevos vínculos académicos y a la reconfiguración de sus expectativas laborales. Tal como se advierte en la narración de un profesor extranjero, que labora hace quince años en la UAS:

“Bueno, tenemos buenas redes, trabajamos en buenas redes, en varias redes, nacionales e internacionales y funcionan a veces, pero no funcionan automáticamente. ¡He! hay que buscar la complementariedad” [Entrevista 3, UAS, 10/2/15].

De acuerdo con lo antes expuesto, se puede decir que su yo-científico se conforma de imaginarios o voces institucionales que evocan personajes, eventos, discursos y valores con los que se identifican y, a partir de los cuales se definen y distinguen del resto de profesores. La mayoría se reconoce como “heredero” de múltiples representaciones, tradiciones y prácticas que reproducen en su día a día, casi de manera inconsciente. No obstante, admiten que su adaptación a otros contextos o espacios universitarios no siempre ha sido fácil, pues en ocasiones se han enfrentado a culturas o dinámicas contrastantes u opuestas, que los han motivado a reorganizar su estructura identitaria.

#### *Voces disciplinarias*

El yo-institucional presenta una estrecha relación con el yo-disciplinar, ambos forman una especie de coalición durante la construcción de la identidad científica. Es por ello que su separación resulta funcional, sólo con fines analíticos, pues en la práctica trabajan de manera coordinada, intercambiando información que coadyuve a dar sentido a sus biografías. Las disciplinas cumplen un rol protagónico y de guía

en la conformación de los principios, ideales y valores, tanto personales como grupales, pues es a partir de la selección de un campo temático y/o corriente epistémica, que se encuentra en la capacidad de afiliarse a un determinado equipo de investigación.

Las disciplinas se agrupan en función a un área del conocimiento y/o línea de investigación, estas distinciones provocan divisiones al interior de las organizaciones académicas, que se reflejan en los discursos, rituales y costumbres que proyectan en su práctica y en las relaciones que entablan con sus pares. Sin embargo, en los últimos años resulta poco factible hablar de fronteras cognoscitivas, pues las transformaciones de los sectores sociales y tecnológicos, así como del medio ambiente, propician la conjunción de distintas teorías y marcos analíticos que coadyuvan a descifrar la complejidad de estas estructuras (Hagoel & Kalekin-Fishman, 2002). De ahí que se hayan creado nuevas ramas y especialidades, que se concentran en temas específicos. Este proceso de expansión, es visible en el relato de una académica de la UdeC, cuyo perfil recupera su transición por diferentes espacios institucionales:

“Yo estudié en Trabajo Social, entonces, para mí la Psicología y Antropología son bellísimas, o sea adoré las explicaciones teóricas y metodológicas (...) Luego, estudié la maestría en Investigación Educativa en Aguascalientes (...) El doctorado lo hice en la Universidad de Guadalajara” [Entrevista 8, UdeC, 12/2/15].

Brew (2008) señala que, hoy en día, resulta difícil distinguir la pureza de una teoría, pues sobre un mismo hecho se construyen diversas interpretaciones y esto hace que el conocimiento evolucione constantemente. Por ello, a diferencia de Bercher (1989), denomina a este proceso, como “confluencia de ríos”, pues hablar de territorios conlleva inevitablemente a una división de los campos disciplinares y, en contraste, la movilidad del agua expresa su versatilidad y escasa o nula distinción. En esa misma perspectiva, Sloterdijk (2003) usa la metáfora de las “burbujas”, para explicar el distanciamiento que sufren los sujetos de sus ideologías o esferas iniciales, debido a la fuerza del aire o inclemencias del tiempo, que los impulsan a modificar sus concepciones y/o adherirse a otras áreas, pero al igual que las burbujas, este desplazamiento suele ser impredecible. En otras palabras, los saltos

epistemológicos que se advierten en su historial educativo, reflejarían la depuración evolutiva y sistemática de sus intereses y motivaciones científicas. Tal como se aprecia en el relato de un académico de la UAS, cuyo interés por el movimiento de la sangre, le permitió fusionar sus conocimientos en ingeniería y medicina:

“Mi trabajo es cómo se mueve la sangre en los vasos sanguíneos, en los más chiquitos que se llaman capilares y cómo entrega la sangre el oxígeno a los tejidos y cómo los tejidos regresan bióxido de carbono, en particular en situaciones patológicas (...). Esto, todo a través de ecuaciones y cuestiones numéricas” [Entrevista 8, UAS, 17/11/14].

A pesar de que las políticas amparan y promueven el intercambio y la movilidad académica, en algunos relatos se advierten barreras de tipo organizacional y personal que frustran el desarrollo de la investigación, debido a una supuesta lealtad o incapacidad para construir puentes de colaboración. Si bien, no es el común denominador de los casos, lo cierto es que este tipo de posturas herméticas revelarían un yo-inflexible e individualista, que se concentraría por comodidad o inseguridad, en su propio campo temático. Tal como se advierte en la narración de una profesora de la UdeC, que trabaja en la Facultad de Pedagogía:

“(Mi compañera) hace cosas de transnacional y migración y cosas así, pero a mí no me interesa mucho, entonces, no colaboro en esa parte con ella, pero cuando hace algo a lo mejor de Educación Inclusiva (...), ¡ah!, bueno (...). No somos cien por ciento historiadoras, yo no podría comprometerme con un trabajo de historia, ¡no! (piensa un poco), desde lo pedagógico podría hacer algo” [Entrevista 9, UdeC, 4/12/14].

Bourdieu (2003) señala que las relaciones que se desarrollan entre los miembros de este tipo de comunidades no son armónicas, sino que se encuentran sujetas a cambios y periodos de inestabilidad. Por ello, las denomina “cooperaciones amistosamente hostiles”, pues existen discrepancias y oposiciones en el intercambio de información simbólica (valores, ideales y costumbres), que puede conllevar a la exclusión o inhibición de los grupos menos dominantes. Estas disputas y/o lucha de poderes, explicarían porque en algunas áreas prevalecen ciertas corrientes epistémicas o enfoques metodológicos.

Las voces disciplinares no sólo direccionan su trabajo hacia un determinado escenario científico, pues al igual que en la docencia, definen su *ethos* o, tal como lo señala Ylijoki (2000), brindan un orden moral a su identidad profesional,

organizando sus creencias y valores, en función al área del conocimiento en el que participan. Así lo manifiesta una académica de la UdeC que investiga temas relacionados con la migración y el género:

“La investigación sirve para mejorar, transformar las condiciones para cualquier actor que está implicado (...), es algo que a mí me motiva y como esa sensación de hacerlo accesible con nuestros estudiantes” [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

El comportamiento de los grupos que se forman al interior de las universidades, se encuentra determinado por sus preferencias intelectuales y culturas, las mismas que predisponen y demarcan los vínculos profesionales que establecen a lo largo de sus trayectorias. No obstante, es preciso reconocer que estos rasgos identitarios pueden modificarse, pues no son entidades estables, sino que evolucionan en función de las necesidades e intereses de sus miembros y del ámbito exterior. A nivel intrapsíquico este proceso se representa a través de las múltiples conexiones y asociaciones cognoscitivas y actitudinales, que los sujetos crean y fusionan de manera individual, impulsados por el deseo de incursionar en nuevos contextos, innovar sus conceptos y/o alcanzar cierto liderazgo científico.

### *Voces personales*

Representan el lado más sensible de sus biografías, en donde los sentimientos, juegan un papel importante (Czerniawski, 2011; Sutton & Wheatley, 2003. O'Connor, 2008). Por esta razón, en sus relatos se aprecian con mayor notoriedad, conflictos y dilemas de tipo moral y ético, que enuncian dificultades para conciliar dos facetas de su vida *-la personal y la profesional-*. Quizás, sea ésta la razón por la que sus recuerdos y reflexiones, se acompañan de risas, suspiros y lágrimas. A manera de catarsis, los entrevistados nos entregan en este apartado, sus más genuinas impresiones en torno a la difícil tarea de conjugar voces sumamente contrastantes y, a su vez, indispensables para alcanzar la realización individual.

En los últimos años, las investigaciones que abordan la identidad de los profesores han mostrado un fuerte interés por incorporar en sus análisis, variables ligadas a los afectos, las actitudes y los valores. Esta evolución se puede apreciar en los trabajos de Beijaard, *et al.* (2004), Day, *et al.* (2006) y Carrinus, *et al.* (2011), quienes proponen una dimensión personal, que coadyuve a explicar de qué manera los roles

sociales, que desempeñan fuera del ámbito laboral, influyen en el nivel de satisfacción y compromiso que muestran en sus funciones. Ambos autores coinciden en que, a nivel profesional, los sujetos comparten ciertas voces (institucionales y disciplinares) o rasgos internos, que se diferencian y fortalecen a través de experiencias y emociones (familiares e intrapersonales) *extra-ordinarias*, que impactan de formas disímiles en su orientación vocacional y competencia académica. El relato de una académica de la UdeC permite comprender mejor esta idea, pues explica qué evento de su vida la orilló a estudiar temas de género:

“Mi primera clase fue introducción de estudios sobre la mujer (...), y cambió mi vida, o sea muchas cosas que me hacían ver o entender mi vida o de mi familia y como mi mamá era madre soltera y vivimos mucha pobreza (...). Bueno, el proyecto final fue la historia de vida de nuestras mamás (...), desde la perspectiva de género” [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

Latham & Pinder (2005) señalan que las motivaciones presentan un vínculo psicológico con el trabajo, pues son la fuerza y/o energía que sostiene la actuación y el modo en que afrontan los cambios, los problemas y las exigencias del ámbito científico. Si bien, estas reacciones afectivas son impredecibles, y no se manifiestan con la misma intensidad o visibilidad, se distinguen y refuerzan de acuerdo al tipo de personalidad que presenta cada individuo (Schmitt, *et al.*, 2003). Es decir, ciertos rasgos de su interioridad (sueños, apegos, ansiedades, miedos y frustraciones) regulan el grado de identificación que alcanzan con su línea y/o grupo de investigación, así como las dificultades que experimentan al tratar de conjugar estas aspiraciones, con las personales. La experiencia de una académica de la UAS, sobre cómo fue orientando su vocación por el área de la salud, sirve de ejemplo:

“Me gustaba medicina, pero le tengo miedo a los muertos (...), me voy por química que es lo más cercano (...), pero yo no me sentía satisfecha (...) y busqué en el CONACyT, a ver cuáles carreras me llamaban la atención (...), me decidí por Genética, pero no dejé de lado la Hematología (...), todas mis investigaciones fueron con Leucemias” [Entrevista 8, UAS, 17/2/15].

Unir ambas facetas de su vida, es un proceso de auto-construcción que encierra dilemas y/o tensiones, pero también produce alegría, satisfacción y plenitud. Para entender esta compleja relación, Haslam, Powell & Turner (2000), proponen analizar el orden o disposición de las estructuras del yo, en función de las

necesidades que proyectan en su perfil. Por ejemplo, cuando las voces personales sobresalen en su identidad, la autonomía y creatividad, se convierten en componentes rectores de sus metas institucionales y disciplinares. En contraste, cuando presentan un orden secundario, el fortalecimiento del entusiasmo y autoestima, dependerán del reconocimiento y el estatus que alcancen en su cuerpo académico. No obstante, esta alineación no es definitiva, sino que varía de acuerdo al contexto, el grado de experiencia y madurez que hayan alcanzado. Tal como se advierte en el relato de una profesora de la UdeC, que combina su lado creativo con el profesional:

“Me identifico dentro de la investigación, dentro de la academia (...), también el lado creativo porque también escribo poesía (...), creo que pecho de ser múltiple, pero son caminos que no puedo dejar (...), son respiros unos de otros” [Entrevista 2, UdeC, 19/11/14].

Apoyándose en diferentes corrientes epistémicas, los investigadores sobre el tema han tratado de explicar las múltiples versiones que los sujetos narran de sí mismos, como resultado de la unión y/o desintegración de las voces externas (universidad, organizaciones científicas y SNI) e internas (intereses, aspiraciones y deseos personales) (Volkman & Anderson, 1998; Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000; Kelchtermans & Ballet, 2002) Sin embargo, buena parte de estos estudios concuerdan en que el equilibrio y la estabilidad entre estas subjetividades, en ocasiones es insostenible, debido a su escasa correspondencia o afinidad. Así lo señala una profesora de la UdeC, que lamenta haber perdido el contacto con las organizaciones civiles, debido a la sobrecarga de funciones académicas:

“He perdido esa parte de la justicia social (...), de tener contacto con *Habitat for humanity*, o sea de ser voluntaria (...). Entonces, yo siento que la carrera en general como que te absorbe esos espacios [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

Pillen, Beijgaard & Brok (2013), a través de la revisión de trece investigaciones, indagan en los principales factores que desencadenan este tipo tensiones, y advierten que buena parte de ellas se deben a problemas de comunicación o relación con sus directivos y compañeros, a ciertas restricciones institucionales y/o a la sobrecarga de las actividades de docencia. A pesar de que esta clasificación recopila las principales variables que se han desarrollado en torno a este tema,

resulta poco funcional encasillar o etiquetar estos casos, bajo causas comunes, pues en la práctica, cada individuo interpreta de maneras disímiles los obstáculos o vicisitudes. Además, existe una tendencia a dirigir el análisis a los factores contextuales y ambientales y, en contraste, se presta escasa atención a los conflictos internos, en donde los sentimientos y las motivaciones cumplen un papel importante (Zembylas, 2003; 2005; Reio, 2005).

Por esta razón, al igual que Admiraal, Korthagen & Wubbels (2000), consideramos que resulta más productivo conocer cómo asumen estas contradicciones, a través del análisis de dos tipos de afrontamientos que, Lazarus & Folkman (1987), describen como: el “centrado en la emoción” y el “centrado en el problema”. El primero, se encuentra relacionado con los rasgos de la personalidad y se produce cuando los factores ambientales no se pueden modificar. Por lo que los sujetos se auxilian de su intuición y experiencia, para desarrollar estrategias sensitivas (evaluación positiva) y/o defensivas (la minimización, el distanciamiento o evitación), que les permitan alcanzar cierta tranquilidad. Tal como se advierte en el relato de un académico de la UAS, que cuenta con el nivel III en el SNI:

“Hizo<sup>21</sup> muchos cálculos y preparó una publicación, resulta una teoría nueva (...), lo publican (...), pero si esa publicación después nunca es citada (...), eso sinceramente sí desalienta (...). Entonces, yo como lo he enfocado ahora es así, mire, vamos a suponer que recibo una cita, y que esa cita viene de un artículo que ahora tiene cien citas. Entonces, es mi artículo el que tiene cien citas” [Entrevista 1, UAS, 9/2/15].

El segundo, es más dependiente del contexto y se encuentra relacionado con las técnicas de resolución de problemas. Los sujetos reflexionan en torno a sus necesidades y prioridades, buscan alternativas menos subjetivas y someten a prueba una serie de medidas y estrategias que coadyuven a resolver o modificar la situación disruptiva. El relato de un profesor de la UdeC ayuda a comprender mejor esta idea, pues explica qué estrategias le han permitido lidiar con las exigencias institucionales y del SNI:

“A la primera es que tienes que dedicarte más tiempo que las ocho horas (...). Entonces, la primera es que tengo que trabajar más y la segunda es plantearme objetivos muy

---

<sup>21</sup> En esta parte del relato el entrevistado habló en tercera persona.

cortos, muy alcanzables y no empezar a soñar [se ríe] (...). La otra es que he aprendido a decir que no a ciertas cosas, hay proyectos en los que ya no participo y participo en cosas muy especiales” [Entrevista 1, UdeC, 17/11/14].

Estas disputas se irán disipando a medida que aprendan a negociar espacios -o micro espacios- de autonomía donde puedan dirigir su práctica, sus relaciones y sus propios intereses. Por ello, consideramos que los dilemas presentan un carácter dialéctico, pues a la vez que revelan dificultades para la integración y congruencia identitaria, posibilitan el intercambio y la adopción de nuevos referentes culturales y, con ello, estimulan el desarrollo holístico y dinámico de la profesión. Por esta razón, no se deben asumir únicamente con su efecto negativo, sino como una oportunidad para evolucionar y superar algunas carencias. Así lo señala una académica de la UAS:

“Al principio te pudiera haber dicho: “me defino como una profesora investigadora frustrada y reprimida”, ahorita no. Soy una investigadora en producción científica y académica, que está saliendo como no lo había hecho antes (...). Que busca tener una satisfacción académica y personal” [Entrevista 8, UAS, 17/2/15].

Otro aspecto del que los entrevistados no se percatan con facilidad, es la manera en que los conocimientos e intereses académicos comienzan a eclipsar su vida familiar y personal. Es decir, no siempre las emociones dirigen sus convicciones, a veces, es el contexto y la cultura la que modifica y modela sus actitudes y percepciones. Tal como lo advierte una académica de la UdeC, al explicar cómo sus actividades de investigación han impactado en su vida personal:

“Yo trabajo mucho con lo de innovación y el cambio tecnológico, creo que esa parte de la teoría ya la he trasladado a todos los aspectos de mi vida realmente, por lo general siempre estoy innovándome, la destrucción creativa, lo viejo se destruye y creas algo nuevo, en ese sentido he estado yo incluso en mis clases” [Entrevista 6, UdeC, 28/11/14].

De manera general, se puede decir que las emociones estimulan la formación de la identidad científica, pues constituyen la energía que reaviva y fortalece el amor y compromiso que desprenden hacia su trabajo. Sin embargo, los sentimientos negativos también son significativos, pues modifican sus afectos y motivaciones, la ira y el aislamiento son las reacciones más frecuentes, y se derivan de la impotencia o frustración que les produce la incomprensión de sus organizaciones, el nepotismo y la burocracia (Hargreaves, 2005; Sutton, 2000; Shapiro, 2009). A nivel psíquico,



estas discrepancias los someten a constantes cuestionamientos sobre sí mismos, ante la imposibilidad de regular y/o equiparar su lado cognitivo, con el afectivo, su vida privada, con la pública; dilemas que, a lo largo de sus trayectorias gestionan la reinvencción de su yo-profesional.

Otro punto en el que coinciden sus opiniones, es respecto al género, pues las mujeres manifiestan, con mayor frecuencia, dificultades para conciliar sus responsabilidades familiares, con las exigencias de la academia. Incluso, a pesar de que actualmente las políticas respaldan su desarrollo profesional y le brindan las mismas oportunidades para acceder a un empleo. Sin embargo, en la práctica ambas facetas resultan incompatibles debido a los estereotipos que aún persisten en la sociedad mexicana respecto a su rol en el hogar, dirigido exclusivamente a las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. No obstante, una entrevistada de la UdeC, asegura que renovar este ideal femenino no ha sido fácil, pues ha tenido que lidiar con la crítica, el rechazo y la incomprensión de sus padres y esposo.

“Ser mujer (...) dentro de nuestra cultura es un reto (...). Desde que yo era niña, yo quería demostrarle a mi papá que yo también podía. Entonces, bueno, tal vez, mis retos estuvieron desde casa, y sí, siento que es un camino difícil [Entrevista 2, UdeC, 19/11/14].

Sensibilizadas con estas inquietudes y con los conflictos que enfrentan a nivel personal, en el ámbito intelectual han reunido esfuerzos y conocimientos, para tratar de encontrar una respuesta a sus dudas y demostrar al mundo de lo que son capaces y lo que han logrado en el ámbito científico. Este interés las ha llevado a realizar una serie de investigaciones que, Cherkowski & Bosetti (2014) dividen en tres bloques o líneas: su incursión en las universidades, las políticas que auspician su ascenso en el sector educativo y la construcción de su identidad profesional. Empero, las autoras advierten que, en este último punto, presentan un doble desafío, pues no sólo deben retar a una cultura académica con una tendencia hacia la masculinización, sino que algunas se enfrentan a una disyuntiva ética y moral, al tener que supeditar su maternidad y/o distanciarse de su familia. La experiencia de una académica de la UdeC permite ilustrar mejor esta idea:

“No dejé de ser SNI desde que entré hasta ahorita, pero sufriendole y te digo sacrificando la vida personal y vida familiar, que sí lo lamento mucho (...). A mi hija, la chica, le decían

la “*coleguita*”, porque iba a todos lados conmigo (...), pero a los grandes, les tocaron las peores épocas, ausencia muy fuerte de la madre” [Entrevista 5, UdeC, 26/11/14].

Sin duda, buena parte de las entrevistadas concuerda que acceder y mantenerse en el SNI ha significado uno de los logros más importantes de su carrera, pues han tenido que dividir sus funciones, extender sus horarios y hacerse de un conjunto de estrategias que les permitan combinar la crianza de sus hijos, con la responsabilidad de escribir un artículo, participar en proyectos de investigación y asistir a congresos. Tal como se advierte en el siguiente relato:

“Saberte organizar tu tiempo muy bien, por ejemplo, cuando estaba bebé se dormía temprano, ya tenía mi tiempo para empezar a hacer mi investigación (...). Ahora, que ya está más grande, nos sentamos en las tardes a hacer tareas, pero en cuanto se duerme, yo empiezo a trabajar” [Entrevista 6, UdeC, 28/11/14].

Estas narraciones coadyuvan a comprender que su identidad se encuentra en un proceso de reestructuración, pues muchas de ellas están incursionando en áreas o carreras que antes eran consideradas exclusivas del género masculino (Bettis & Mills, 2006; Brink & Benschop, 2012; Seierstad, 2012). Hoy en día, depositan sus sueños y motivaciones en el ámbito intelectual, y no necesitan casarse o formar un hogar, para encontrar la validación o aceptación social. A pesar de que aún se cuestiona su competencia y autonomía, han sabido organizarse y empoderarse de manera individual y grupal, para hacer frente a las barreras culturales que frustran de su desarrollo profesional, formando redes de investigación y/o buscando aliadas al interior de sus cuerpos académicos, con quienes comparten temáticas y necesidades en común. Así lo señala una profesora que trabaja en la UdeC:

“Estamos cooperando, eso nunca ha sido problema para nuestro cuerpo académico ¿verdad? No sé si por las características de ser todas mujeres, todas feministas, o sea como que la cooperación, a fuerzas, o sea siendo mamás, siendo con la responsabilidad de cuidar mamás y papás y todo eso, siempre hemos trabajado juntas y como que siempre hemos formado procesos democráticos” [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

Duran-Bellonch & Ion (2014) señalan que uno de los factores que ha contribuido al éxito de las mujeres en la academia, además de su perseverancia y el liderazgo al interior de sus organizaciones, ha sido el apoyo y protección que han recibido de sus asesores durante su etapa estudiantil. Sin embargo, algunas entrevistadas señalan que, pese a presentar una buena relación con sus mentores -varones-,

éstos se mostraron renuentes a publicar o realizar trabajos conjuntos. El relato de una de ellas, sirve de ejemplo:

“Ahora mi asesor nunca publica con sus estudiantes mujeres, no sé si él está consciente o no está consciente, pero como que me di cuenta después y digo “ah mira, qué chistoso” ¿verdad? No son perfectos pero bueno, en términos de dar todo el apoyo posible a tus alumnos, abrir hasta sus casas, o sea, Don tenía como cada semestre una cena con alumnos en su casa” [Entrevista 3, UdeC, 19/11/14].

En contraste, quienes presentan una relación sentimental con alguien de su mismo estatus, manifiestan menos conflictos de integración a nivel institucional, Incluso, señalan que el compartir los mismos intereses, ha coadyuvado a que puedan insertarse en los mismos equipos de trabajo y/o colaborar en proyectos de investigación. Sobre este punto, Alonso (2001:77) señala que, si bien, su productividad puede presentar un vuelco importante al contar con el auspicio de sus esposos, estos resultados no se pueden generalizar, pues existen varones que se mantienen “igualmente periféricos” o excluidos de estos sistemas de acreditación.

En esa misma perspectiva, es preciso destacar que ellos también presentan dificultades para alternar su papel paterno, con el de investigador, pero a diferencia de las mujeres, gran parte de sus aspiraciones se concentran en el ámbito laboral. Además, muestran menos sentimientos de culpa o remordimiento por pasar menos tiempo en casa. Así lo manifiesta un académico que labora en la UAS:

“A veces descuido cosas que no debería descuidar, sobre todo en el plano familiar, porque le doy más importancia a cumplir las tareas (...), nunca he podido planificar así en mi vida con tanta seriedad” [Entrevista 3, UAS, 10/2/15].

Quizás, sea esta la razón por la que algunos no manifiestan dilemas en su vida personal y, por el contrario, se sienten realizados como padres y esposos. Tal como se advierte en el siguiente relato:

“Mire aquí le voy a enseñar esta es mi familia (saca un retrato), no más falta mi esposa, pero bueno, son mis tres hijas y mi hijo (...), soy un padre feliz, he tenido éxito en mi familia, por otro lado, no tengo problemas, tengo trofeos. Entonces, trato de combinar muy bien, sanamente” [Entrevista 1, UdeC, 17/11/14].

Un factor que jugaría a su favor es que sus esposas o madres, son quienes han asumido las riendas del hogar y el cuidado de los hijos, lo cual les ha permitido

disponer de más tiempo para cumplir con las demandas del trabajo. Si bien colaboran con algunas actividades domésticas, señalan que su principal función es asegurar el sustento económico de su familia. Tal como lo menciona un académico de la UAS que posee el nivel II en el SNI:

“Divido mis responsabilidades. De hecho, lo que es de la casa, la que se encarga de todo es la mujer, ella no estudió (...), yo no me encargo de nada de eso, a lo mejor por eso tengo más tiempo (...), siempre le reconozco, por cierto, aunque dice que no” [Entrevista 9, UAS, 17/2/15].

Sin embargo, es preciso destacar que buena parte de las investigaciones no profundizan respecto a los dilemas que enfrentan los profesores como padres (a veces solteros o divorciados), para alternar su estancia en la universidad, con las labores del hogar. Si bien son las mujeres las que con mayor frecuencia asumen ambas responsabilidades, no se puede dar por sentado que los varones no presentan conflictos en esta área. En contraste, se requiere ampliar el análisis y mostrar ambos lados de la academia, con el objetivo de comprender la compleja tarea de fusionar el binomio familia-trabajo, en la formación de su identidad profesional, sin caer en el sincretismo y/o la monomanía de fragmentar o separar opiniones y vivencias.

De manera general, se puede decir que equilibrar sus aspiraciones intelectuales con las de carácter afectivo representa para ambos géneros, una lucha continua, pues dedicarse a la investigación requiere su consagración de tiempo completo. Por ello, en ocasiones deben postergar o retraer las voces más internas de su yo, en donde anidan sus intereses y necesidades personales. Empero, no siempre sus estructuras identitarias presentan el mismo orden, a veces el amor a la familia y los deseos de superación, son el motor que impulsa su crecimiento profesional. De manera que la balanza gira en función a múltiples factores que no se pueden predecir con facilidad, pues cada individuo presenta un modo particular de organizar sus biografías.

### *A manera de resumen*

Si bien en la formación de su vocación científica los entrevistados hacen alusión a diferentes etapas educativas, en ambas universidades se aprecian algunas similitudes significativas, pues un poco más de la mitad coincide en que este proceso sucedió en la maestría. En contraste, en la UdeC sólo dos reconocen que fue en el doctorado, al igual que en la UAS, donde existen tres casos. Todos ellos con una antigüedad mayor a los dieciséis años. Sin embargo, en cuanto a los aprendizajes más importantes existe un consenso, pues la mayoría concuerda que fue la realización de una tesis, la interacción con expertos y las asesorías.

En ambos casos, la razón principal que los llevó a postular al SNI fue el anhelo de dedicarse a la investigación. En cuanto a las motivaciones secundarias existen discrepancias, pues en la UdeC sobresalen el deseo de asegurar una contratación como PTC y mejorar sus ingresos económicos y, en la UAS, recibir financiamiento para la concreción de proyectos y publicar de manera sistemática. La mayoría admite que lo hizo por un interés propio, sólo una profesora de la UdeC manifiesta que fue a pedido de su asesor de tesis.

Para los académicos de las UdeC y la UAS, los dilemas presentan causas comunes y la mayoría se relacionan con las demandas del campo científico y la sobrecarga de actividades de docencia y gestión. Ambas instituciones se diferencian en la manera de enfrentar el conflicto. En el caso de la UdeC, se aprecia con mayor frecuencia mecanismos de simulación que a veces los llevan a evadir sus carencias personales y grupales. Además de un régimen autoritario que limita su participación y la crítica a este sistema.

En la UAS existe una preocupación significativa por su desarrollo científico, que los impulsa a gestionar espacios y medios para su actualización y la publicación de sus trabajos. A pesar de la presión que ejerce la institución, muchos de ellos muestran resistencia para aceptar políticas que frustren su desarrollo profesional.

En cuanto al género, en ambas universidades los varones presentan una postura más práctica para resolver los problemas laborales y no manifiestan dilemas

respecto a su familia. Sin embargo, las mujeres son más reflexivas y admiten dificultades para atender a sus hijos y cumplir con la academia.

Todo lo anterior, permite definir a la identidad profesional como un proceso que se desarrolla de manera ecléctica, pues se acompaña de dilemas que los obligan a redefinir su formación, sus expectativas laborales y proyectos personales. La experiencia y la reflexión serían los elementos más importantes y el conducto que contribuiría a idear nuevas maneras de enfrentar las transformaciones que ocurren desde la macro y micro política de la universidad.

Se puede decir que en la redefinición de su identidad descubren dilemas y evocan constantemente dudas y tensiones. A pesar de las diferencias, en ambas universidades los factores que los desencadenan suelen ser los mismos, así como las estrategias que diseñan para hacer frente a sus límites personales e institucionales. Sin embargo, en su historia y cultura existen elementos que ayudan a comprender la heterogeneidad en que se manifiestan. El pasado parece ser el ingrediente diferente: la sumisión en una y la rebeldía en otra, son rasgos que se encuentran ocultos en ese *ADN* académico que día a día reproducen en las aulas y en el contacto con sus pares.

#### **4.5. A manera de resumen**

La teoría del Yo-Dialógico de Hermans (2008), coadyuva a comprender de qué manera las vivencias y los personajes más significativos en las trayectorias de los profesores influyen en la conformación de su identidad profesional. Este proceso se desarrolla de forma poco consciente, pues las experiencias y voces pasadas, son evocadas en el presente, ante situaciones parecidas o desconocidas, que requieren de ciertos conocimientos y actitudes que guíen su comportamiento y sus decisiones. De acuerdo a los entrevistados, los recuerdos que más rememoran en el ámbito laboral se encuentran relacionados con su etapa estudiantil. Aunque, con algunas diferencias, pues al posicionarse en el área de la docencia, recuperan con mayor frecuencia las enseñanzas y el comportamiento de sus profesores en clase y, al ejercer como investigadores, los consejos y observaciones de sus asesores o directores de tesis.

Al igual que Hermans (2012) y Kaës (2008), consideramos que las universidades también intervienen en este proceso, a través de un conjunto de normas y requisitos, que internalizan al interactuar con sus compañeros y establecer redes de colaboración con otras dependencias. Así pues, las biografías de los entrevistados remiten a diferentes contextos y culturas académicas, que los han llevado a modificar sus creencias y valores. Por esta razón, su yo-profesional se encuentra integrado por voces institucionales que hacen alusión a disímiles corrientes epistémicas y tradiciones científicas. Empero, en el caso de los profesores extranjeros, se aprecia cierta dificultad para adaptarse a sus organizaciones, debido a que emplean otros códigos para relacionarse y trabajar en equipo.

Las voces disciplinares cumplen un papel central en la formación de su identidad profesional, pues limitan el área y el objeto de estudio de sus investigaciones, así como el contenido de sus clases. Estas directrices cognoscitivas les permiten seleccionar las corrientes teóricas y analíticas en las que apoyan sus disertaciones y razonamientos, además de los métodos y estrategias didácticas que utilizan en sus clases. Sin embargo, su función principal radica en el ordenamiento moral de sus funciones, mediante la elección de una serie de valores y principios, que regulen su buen desempeño. Aunque, el intercambio con otras disciplinas o áreas de conocimiento no se realiza de manera fluida, pues en las narraciones de algunos los entrevistados se observa un escaso interés en participar en nuevas líneas de investigación o cambiar de tema. De igual manera, en el área de la docencia existe una tendencia a encasillarse en determinadas materias y cursos, ya sea por comodidad o incapacidad para integrar otros conceptos y enfoques.

Las voces personales se encuentran conformadas por las emociones y los roles que cumplen fuera de sus instituciones. Esta faceta de su vida describe el lado más humano de su yo, que se construye de manera paralela a la de su posición intelectual. A pesar de que buena parte de los entrevistados reconoce su importancia para la búsqueda de la satisfacción y realización individual, señalan que rara vez reflexionan sobre ello, al menos no en voz alta. Quizás, es por esta razón que sus relatos se acompañan de una serie de sentimientos y actitudes, que revelan

dilemas de carácter afectivo, familiar y ético. Sin embargo, a diferencia de los varones, las mujeres experimentan dudas y frustraciones, al tratar de conciliar su papel de madre con el de investigadora. En contraste, en el área de la docencia son los varones quienes, con mayor frecuencia, presentan dificultades para relacionarse con sus estudiantes, debido a cuestiones de la edad y el género que los llevan a mantener una postura hermética o poco amistosa.



## **Capítulo V: La Performatividad y su impacto en la identidad profesional**

En los últimos treinta años, en países como México, Chile, Argentina y Brasil se han desarrollado una serie de reformas estructurales en el ámbito universitario, con el objetivo de elevar la calidad de la enseñanza y potenciar la actividad científica, a través de programas de evaluación que regulan y sistematizan la actividad académica y la gestión institucional (Rodríguez & Casanova, 1994; Amador & Didriksson, 2011; Fernández-Lamarra, 2012). Para su adopción, buena parte de estos gobiernos se han auxiliado de un conjunto de estrategias que premia su adecuada implementación, a través de estímulos e incentivos económicos (Stromquist, 2009 a; Balbachevsky, 2009; Rama, 2011; Labra, 2011). Así pues, desde la década de los noventa, los profesores se han visto inmersos en un contexto educativo altamente competitivo y fiscalizador, en donde han tenido que modificar sus funciones y adoptar una serie de actitudes y competencias que les permitan acceder a un empleo, satisfacer sus necesidades personales y al alcanzar el éxito profesional (Chiroleu, 2012; Stromquist, 2009b, Canales, 2009; Muñoz, 2009).

En México este proceso no ha sido sencillo, pues se ha acompañado de cambios en la dinámica tradicional de sus organizaciones, que ha obligado a que algunos académicos renuncien a ciertos esquemas de trabajo, la mayoría de ellos, centrados en el desarrollo de actividades de docencia y gestión. En contraste, estas nuevas políticas los han motivado a gestionar estrategias más individuales y apostar por la investigación, pues es en esta área donde su productividad ha sido más rentable y visible (Kent, 2016; Gil-Antón, 2009; Díaz Barriga, 2008). La transición a esta nueva cultura de rendimiento ha sido paulatina, sin embargo, se aprecian rezagos a nivel administrativo y personal, principalmente en aquellos que presentan mayor antigüedad, los que han tenido que interiorizar valores que en ocasiones discrepan con sus creencias y principios éticos, además de enfrentar constantes dilemas que han puesto en riesgo su estabilidad laboral y autonomía académica (Rueda & Luna, 2011; Romero, 2005; Canales, 2009; Galaz *et al.*, 2012b).

En América Latina se han desarrollado una serie de investigaciones sobre el tema, en su mayoría de carácter descriptivo, pues se han apoyado de encuestas y

cuestionarios de alta escala que reflejan las fortalezas y debilidades de estas reformas (Galaz *et al.*, 2012a, Gil-Antón, 2012; Mungaray *et al.*, 2010). Sin embargo, pese a que el uso de entrevistas ha sido más recurrente en los últimos diez años, así como la crítica hacia los mecanismos de control (Díaz Barriga, 2008; Gil-Antón, 2009; Rueda & Luna, 2011), aún continúa pendiente la construcción de un marco teórico que analice su impacto en la identidad de los sujetos.

El caso de Estados Unidos, Canadá y Australia, es uno de los más representativos, pues estos países cuentan con una línea de investigación enfocada a conocer las percepciones y emociones que experimentan los directivos, profesores y estudiantes, respecto a las disímiles prácticas y tensiones que se generan en torno a los procesos de vigilancia e inspección, que las instituciones educativas han adoptado de manera explícita e implícita, para medir la eficiencia y repartir el recurso económico de manera organizada (Ball, 2012; Tood *et al.*, 2015; Wilson & Holligan, 2013; Blackmore, 2004; Wilkins & Wood, 2009). Uno de los aportes más significativos se aprecia en los conceptos de “performatividad” y “fabricación”, diseñados por Ball (2003). El primero, dirigido a explicar el funcionamiento de estas políticas a nivel institucional y, el segundo, describe los cambios que experimentan los sujetos al internalizar un conjunto de rasgos y exigencias que redefinen los requisitos para alcanzar el reconocimiento y el prestigio académico.

### **5.1. La performatividad**

Apoyándose de la propuesta de Lyotard (1984) sobre el “sistema del terror”, Ball (2003: 216) define la performatividad en el ámbito de la educación y la política social, como una tecnología, cultura o manera de regular el trabajo a través de juicios, comparaciones y exhibiciones, que sirven como “medidas de productividad” o momentos de promoción e inspección. El comportamiento, las actividades e insumos que crean los profesores y las instituciones, adquieren un valor y sirven como “demostraciones de calidad”. Sin embargo, el punto no está en explicar los elementos que componen esta estructura, sino a partir de qué intereses y circunstancias se erigen y construyen los indicadores que determinan un desempeño valioso.

Este discurso de poder, tal como lo define Lyotard (1984), establece las pautas de ascenso en las sociedades modernas, a través de la búsqueda de la eficiencia. Dicho proceso se acompaña de un nuevo marco ético, con valores y principios que obligan a los sujetos a redefinir sus identidades (Ball, 2000). Si bien lo esencial de estas políticas es la traducción de los acontecimientos sociales en cifras simples o categorías de juicio, su efecto más visible descansa en la subjetividad de los profesores, la cual es amenazada y provocada por esta lógica de cálculo y evaluación que los somete a constantes presiones y dilemas, al tratar de adaptarse a este nuevo escenario educativo. Por ello, Ball (2003) advierte que la performatividad no sólo representa cambios técnicos y estructurales, sino que también promueve mecanismos de control y seguimiento, que influyen en el modo en que perciben y cumplen sus funciones, así como en los sentimientos y actitudes que conforman en torno a su carrera, sus estudiantes y sus instituciones.

Esta manera de hacer su trabajo, los invita a conformar nuevos roles, que no se remiten precisamente al aula, pues deben desenvolverse en otros ámbitos, en donde su labor educativa con frecuencia adquiere un valor secundario y, en contraste, sus habilidades de gestión, promoción y *marketing*, presentan una alta estima. Así pues, estos sistemas promueven nuevas maneras de presentar y demostrar los resultados alcanzados, en donde los individuos deben aprender a posicionarse no sólo a nivel nacional, sino internacional, conformando lazos de colaboración y redes de investigación con otras universidades

Sin embargo, la dependencia del reconocimiento y el apoyo externo promueve una escasa legitimidad de su autonomía y juicio profesional. Además de un clima de inseguridad y estrés, pues con regular frecuencia experimentan dudas respecto a lo que hacen y lo que son. Por ello, Lyotard (1984) señala que sus trayectorias se encuentran gobernadas por la “ley de la contradicción”, pues el aumento de las actividades sustantivas (docencia e investigación) y la adopción de otras funciones (monitoreo, gestión y evaluaciones), por un lado, generan un desgaste de energía, que reduce el tiempo e intelecto para crear nuevos insumos de mejora y, por otro

lado, desencadenan conflictos y dilemas a nivel personal y grupal, al no saber cómo conjugar ambas facetas o cuál de ellas priorizar (Ball, 2000; 2003).

En este contexto, algunos se ven obligados a sacrificar la autenticidad por el rendimiento, invierten gran parte de su tiempo en informar lo que hacen, asegurando resultados que les permitan alcanzar la meta requerida. Se vuelven en palabras de Ball (2012), “transparentes, pero vacíos”. Existe un aprecio por la productividad, pues cada una de las acciones u objetivos que se trazan conducen a la búsqueda de nuevas oportunidades de desarrollo, en donde someten a prueba su competitividad. En este escenario de constantes demostraciones, la profesión corre el riesgo de convertirse en un “mercado”, pues los valores e ideales se tornan prácticos y menos reflexivos, los juicios son remplazados por las métricas, el compromiso por el contrato y el desempeño se mide y evalúa en función a los resultados que se generan en un tiempo y espacio determinado.

## **5.2. Fabricación organizacional y personal**

Las políticas performativas impulsan a las instituciones y a sus integrantes a reconstruirse, adoptando esquemas e indicadores que privilegian la rendición de cuentas, a través de evaluaciones, licitaciones e informes. De acuerdo con Ball (2003: 225-226), estas fabricaciones son versiones que no están fuera de la verdad, pero que tampoco reflejan el estado real de la administración y de los logros alcanzados, pues “para ser auditado, una organización debe transformarse activamente en un producto auditable” (Shore & Wright, 1999: 570). Ante la presión por cumplir con determinados criterios y prototipos, las universidades comienzan a desarrollar un conjunto de estrategias que les permitan acercarse al ideal propuesto, emprendiendo un juego de doble filo en donde se ocultan las imperfecciones y resaltan las potencialidades, acción que Elliott (2001:202) denomina, “patología del cumplimiento creativo”.

Si bien las tecnologías de control auspician la transparencia, en ocasiones pueden fomentar el engaño y la simulación, mediante la manipulación o escasa claridad de los resultados reportados. Por ello, Ball (2003) las denomina “sistemas plásticos”, en donde la efectividad es más valorada que la honestidad, pues las cifras o

números marcan las coordenadas del progreso, provocando así que la práctica de la profesión se pervierta y se suma en una aparente crisis de valores.

Una de los mecanismos que más emplean las universidades para cumplir con estas exigencias, es el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Esto con el objetivo de optimizar el tiempo y la eficiencia de los procesos de evaluación y gestión. Es por ello que gran parte de las instituciones públicas y privadas cuentan con portales y páginas web, desde donde ofertan sus principales servicios, reportan sus ganancias y llevan el control de las actividades de docencia y tutoría, a través de encuestas virtuales, dirigidas principalmente hacia los estudiantes (Bates, 2001). Sin embargo, a pesar de que las políticas señalan sus ventajas, algunos profesores consideran que existe una escasa información y asesoramiento sobre su uso, que con frecuencia retrasa o frustra la adopción de estos planes. Además, no siempre se toma en cuenta los recursos técnicos y la infraestructura que poseen las dependencias académicas (Díaz-Barriga, 2008; Pisanty, 2011).

Las fabricaciones también se desarrollan a nivel personal, re-elaborando versiones de uno mismo, que se acomoden a las estadísticas nacionales y requerimientos institucionales. De esta manera, los académicos se introducen en un proceso de constante reinención, en donde sus rasgos, competencias y aspiraciones personales se encuentran influenciadas por las políticas performativas. Tal como lo denominada Blackmore & Sachs (2005), internalizan pautas de emprendimiento y comienzan a auto-gestionar espacios o micro-espacios de autonomía que les permitan lograr u obtener estos atributos. Si bien existe una preocupación por el crecimiento y reconocimiento personal, se produce un distanciamiento de los bienes intrínsecos de la profesión, pues de acuerdo a Ball (2000), cada vez se muestran interesados en alcanzar un buen rendimiento y productividad y, en contraste, pierden de vista su formación valoral y actitudinal.

Algunos autores denominan a este proceso como “fantasía encarnada”, debido a la formación de un yo-despersonalizado, con incapacidad para transmitir lo que cree o siente, sino seguir un guion, que establece pautas claras sobre lo que es bueno y deseable (Bulter, 1990). Por ello, Bernstein (2000) y Ball (2003) señalan que la

identidad performativa es socialmente vacía y con valores instrumentales, que se concentran en la búsqueda del éxito personal, a través de la adopción de una ética de la competencia y rendimiento, cuya base moral descansa en los incentivos y puntos que obtienen mediante el cumplimiento de las normas e indicadores que establece el mercado.

De ahí que la interacción entre los miembros de una organización presente fracturas emocionales, pues las personas se encuentran en peligro de perder el lado humano en favor del productivo, que los orilla a formar relaciones planas y de escasa duración, encaminadas a cumplir con determinados objetivos. Del mismo modo, se impulsa las rivalidades y la formación de pequeños grupos al interior de las instituciones, que luchan por el reconocimiento y la asignación de recursos. Las disputas por el poder y la legitimización, coadyuvan a la reformulación del curriculum y las estructuras de prestigio. Si bien, estas dinámicas organizan la práctica y permiten un mejor control de los resultados, también engendran sentimientos de culpa, vergüenza y envidia, que pueden propiciar conflictos y problemas personales (Ball, 2000).

### **5.3. La performatividad en la academia**

Buena parte de las investigaciones que se han desarrollado en relación a la performatividad en el ámbito universitario, concuerdan en que sus efectos han sido perjudiciales para la identidad de los profesores, directivos y estudiantes, pues en ocasiones limitan su capacidad para decidir sobre su práctica, sus intereses y aspiraciones profesionales (Hall & Noyes, 2009; Farrell & Morris, 2003; Tood *et. al.*, 2013; Reyes *et. al.*, 2016). Por un lado, la implementación de un curriculum poco flexible, con valores y competencias estandarizadas que se miden y regulan mediante distintos parámetros de evaluación, ha fortalecido la productividad en el área científica y la homogenización del discurso de poder; por otro lado, el gerencialismo tecno-burocrático, ha propiciado la escasa reflexión, la desconfianza y la inseguridad laboral, que se ha visto reforzada por un conjunto de reformas políticas (de auditoría), que auspician el “cumplimiento coercitivo” (Graham, 1999) y el rendimiento académico.

A pesar de la creciente crítica a estos mecanismos de control e inspección, existen estudios que proyectan un análisis más optimista, pues intentan no generalizar en este malestar institucional y actitudinal y, en contraste, optan por resaltar los aciertos y ventajas de las prácticas performativas (Sachs, 2000; Archer, Hollingworth & Halsalla, 2008; Day & Gu, 2008; Hill, 2001; Reay, 2004). Si bien reconocen sus limitaciones y contradicciones, señalan que lejos de constituir un obstáculo para el desarrollo profesional, representan una oportunidad para transformar y empoderar el intelecto, fortaleciendo la adaptación a nuevos y diversos escenarios educativos. Además, de potenciar la creatividad y el ingenio para desarrollar estrategias que coadyuven a establecer cierta correspondencia entre las aspiraciones personales y las exigencias institucionales, manteniendo una mirada propositiva y emprendedora en torno al discurso neoliberal y empresarial que pretende asegurar la calidad de la actividad académica.

Sobre este punto, Wilkins (2011) señala -que a diferencia de los profesores que fueron contratados poco antes de que estas reformas se implementaran- los de reciente ingreso no necesariamente manifiestan conflictos de carácter identitario y, en contraste, se muestran conformes con las demandas curriculares. Esto no quiere decir que sean necesariamente resistentes o que no se muestren críticos con el sistema, pues son conscientes de sus desperfectos. La aparente facilidad con la que se desenvuelven y la disposición que muestran hacia las evaluaciones se debe a que han aprendido a lidiar con la demanda, la observación y la competencia, pues muchos de ellos se formaron en este régimen y adquirieron valores e ideales que vinculan la satisfacción profesional, con la seguridad económica y la buena reputación. No obstante, aunque se muestran condescendientes con los cambios, rechazan cualquier medida que coarte la micro-autonomía que han conseguido, pese a la sofisticación de los mecanismos de regulación.

Al respecto, Archer (2008) advierte que gran parte de los investigadores que se dedican a explicar el fenómeno de la performatividad en la academia se han concentrado en conocer las vivencias y dificultades que experimentan los profesores con mayor trayectoria. Quizás, debido a que muchos de ellos aún

conservan ideales y valores contrarios a los tiempos modernos, en dónde la información viaja a velocidades indescritibles y el aula no es el único espacio de aprendizaje. Estos cambios los hacen más atractivos a este tipo de análisis, pues su experiencia en estos dos escenarios les permite mantener una mirada menos periférica y reconocer la amenaza que representan las políticas de auditoria, para la libre expresión, la defensa de los intereses básicos de la profesión y la disposición de servir por el simple gusto de hacerlo.

No obstante, al igual que Wilkins (2011) y Cleeg (2007), Archer (2008) considera poco funcional hacer un recuento de los daños y, en contraste, resulta más asertivo, indagar en las nuevas identidades “post-performativas” de los jóvenes científicos. Ellos son la principal muestra de este conjunto de medidas, pues su temprano ascenso a los centros de investigación y su formación especializada y competitiva en instituciones extranjeras, son sinónimo de la tan anhelada e insistente eficiencia, que los sistemas de evaluación se han encargado de promulgar en los diferentes niveles educativos, imponiendo sanciones y recompensas que juzgan la calidad y premian la productividad. Si bien los desaciertos de estas dinámicas de poder se aprecian principalmente en la esfera valoral de los profesores, no se puede negar los resultados positivos que han representado para el desarrollo de la profesión, en términos de orden y modernización, pues hoy en día resulta difícil ir en contra de esta tendencia empresarial y, en cambio, se requiere arriesgar y fortalecer el dinamismo y la resiliencia.

#### **5.4. Los valores de la performatividad**

Las políticas performativas ha impulsado a que los profesores internalicen rasgos profesionales que contribuyan a elevar la calidad de la enseñanza y la actividad científica. Los estudios que reportan este proceso coinciden en que su influencia en la vida personal de los sujetos se ha hecho más visible, demandando más de su esfuerzo y tiempo libre, con jornadas más restrictivas y extenuantes que reorganizan su rutina y sus proyectos laborales (Blackmore, 2004; Mckinlay, 2010; Anderson & Zuiker, 2010; Wilson & Holligan, 2013). Si bien el cambio ha sido progresivo, a nivel psíquico se aprecian secuelas más drásticas, pues existe una necesidad de



reconocimiento y una tendencia a establecer lazos de colaboración superficiales, en donde la honestidad y el compromiso adquieren connotaciones menos profundas y afectivas.

Estos resultados han llevado a que algunos investigadores reconozcan la conformación de un nuevo tipo de ética, en donde la productividad y el reconocimiento se convierten en directrices de un conjunto de competencias y cualidades, que redefinen el éxito y la prosperidad en el ámbito académico. No obstante, son escasos los trabajos que se preocupan por indagar en estos temas (Blackmore, 2004; Wilson & Holligan, 2013; Ball, 2012). Uno de los acercamientos más representativos, lo constituyen los conceptos de “fabricación personal” (Ball, 2001) y el “yo ilimitado” (Hargreaves, 1994), que hacen alusión a los constantes cambios que experimentan los profesores a nivel actitudinal. Ambas definiciones concuerdan en que uno de los efectos más significativos de la modernización y la consecuente reestructuración del sistema educativo, ha sido la conformación de identidades múltiples, con rasgos narcisistas que los han llevado a mantener una mirada vigilante en su propio desempeño.

Al respecto, Hargreaves (1994) señala que la búsqueda del reconocimiento individual, en ocasiones ha generado la auto-indulgencia e injusticia al interior de los grupos de investigación, debido a que algunos miembros suelen privilegiar las ideas, los objetivos e indicadores que más se ajusten a sus intereses y necesidades personales. Estas prácticas, en ocasiones, han desencadenado problemas de relación e integración al interior de las organizaciones. A pesar de que el individualismo ha surgido como una respuesta a las actuales imposiciones políticas, no siempre ha desencadenado resultados negativos. Por ello, apoyándose en los estudios de Flinders (1988), el autor advierte que su adopción alude a tres causas frecuentes: las restricciones o limitaciones administrativas, la concentración del esfuerzo hacia determinadas actividades y una acción connatural, que no requiere de planificación o exigencia.

Otro de los valores de la performatividad, de acuerdo a Hargreaves & Fullan (2012) y Ball (2003), es la colegialidad, la cual es considerada una de las estrategias que

contribuye la eficiencia de las actividades de docencia e investigación, a través del fortalecimiento de los lazos de colaboración entre los integrantes de una dependencia académica. Sobre este punto, los autores concuerdan en que el éxito de las reformas curriculares y la implementación de los nuevos modelos educativos, con regular frecuencia se deben a los vínculos de comunicación que existe entre los profesores. Sin embargo, respecto a su práctica, también se han desarrollado críticas, la mayoría relacionadas con la escasa disposición que presentan para trabajar de manera conjunta, debido a la inversión de tiempo y espacio, que requiere coordinar una reunión y llegar a un acuerdo. Por otra parte, señalan que su definición no sido clara, pues no es lo mismo conversar o recibir consejos, que desarrollar actividades coordinadas.

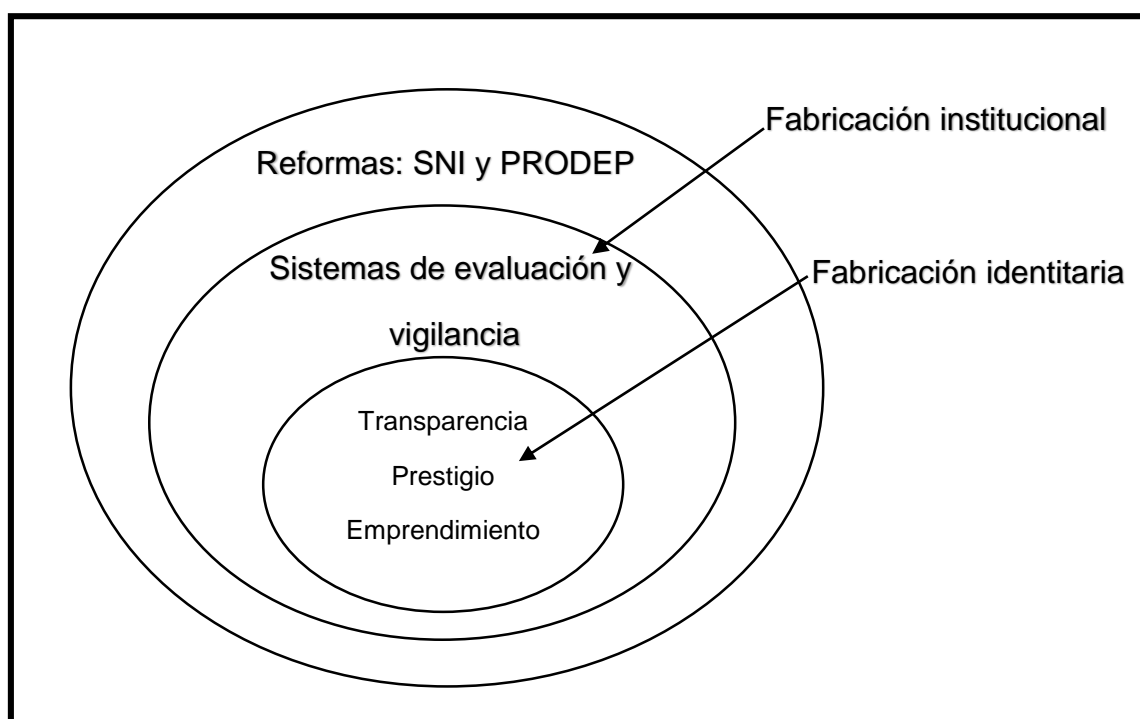
Por último, destaca el prestigio académico, uno los términos más representativos del post-modernismo, que se caracteriza por la búsqueda del poder y el reconocimiento profesional, no sólo a nivel nacional, sino internacional. Las pautas y requisitos que guían la adopción de este rasgo se encuentran respaldadas por las estructuras meritocráticas, que han impuesto los sistemas de evaluación al interior de las instituciones. Al respecto, Góngora (2012) y Estévez (2009) señalan que algunos académicos lo consideran un modo de apariencia o símbolo de estatus que les permite diferenciarse de sus compañeros. Sin embargo, no existen pistas claras que coadyuven a determinar que el puesto que ocupan en sus organizaciones y el grado de formación que poseen, se encuentran relacionados con su buen desempeño profesional.

Si bien las investigaciones que se han desarrollado en México, sobre las políticas educativas y los sistemas de evaluación de la actividad docente (Rueda & Luna, 2011) y científica (Gil-Antón, 2012; Canales, 2009), no se enfocan precisamente en los valores performativos, buena parte de sus resultados demuestran que la adopción de “mecanismos de control” e “inspección”, han desencadenado una serie de comportamientos y actitudes perjudiciales para el desarrollo de la profesión académica (Figueroa & Acosta, 2013; Díaz Barriga, 2008; Kent, 2016). Así también, a pesar de que estas reformas se implementaron en condiciones y escenarios que

difieren del contexto descrito por Ball (2003; 2012) y Hargreaves & Fullan (2012), es posible encontrar similitudes en las estrategias que emplean los profesores para responder a estas demandas, además de dilemas y conflictos identitarios que han conducido al deterioro moral de sus relaciones y funciones, debido a la escasa promoción de su autonomía y autenticidad (Galaz *et al.*, 2012b).

Por ello, con el objetivo de aterrizar estos aportes teóricos a la realidad de las instituciones mexicanas, en este apartado se analiza la postura ética que presentan los entrevistados de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa, en torno a estas nuevas políticas de trabajo. Para de esta manera, conocer los valores que caracterizan a las prácticas performativas y, a su vez, identificar los principales conflictos y dilemas que se generan debido al excesivo control de su productividad. Así pues, con la finalidad de comprender los elementos más representativos de esta propuesta, se elaboró el siguiente esquema:

Esquema 6. Prácticas Performativas



Fuente: Elaboración propia, con base en la propuesta de Ball (2001), en relación de las prácticas performativas en el ámbito universitario.

## 5.5. Fabricación Institucional

En México, la implementación de las políticas performativas inició entre la década de los ochenta y noventa, entre las principales causas que impulsaron estas reformas destaca la crisis económica que vivió el país a partir de 1982, que ocasionó el descenso de los salarios y la paralización de la actividad científica (Kent, 2016). Para evitar la migración de los académicos hacia el sector privado y el extranjero, se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)<sup>22</sup>, con la finalidad de compensar los ingresos que reciben de parte de sus instituciones, a través de estímulos económicos que se otorgan en función a la productividad que alcancen en esa área (Díaz Barriga, 2008; Galaz *et al.*, 2012a). A estas iniciativas le siguieron la creación de diferentes programas federales, que coadyuvarán a la adopción de este nuevo ideal. Uno de los más importantes y que aún continúa en vigencia es el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)<sup>23</sup>, cuyo objetivo principal ha sido elevar el perfil profesional de los académicos, a través de la difusión de becas de posgrado y las contrataciones de tiempo completo (Gil-Antón, 2009; Galaz *et al.*, 2012b).

El debate que se ha desarrollado en torno a estos sistemas de evaluación, a lo largo de veinticinco años (Galaz y Gil-Antón, 2009; Gil-Antón, 1994; 2000), coincide con las reflexiones de Ball (2003), pues su adopción ha propiciado la reformulación de las dinámicas de trabajo, así como los procesos y requisitos para alcanzar el reconocimiento y el éxito en el ámbito universitario. Esto debido a que las instituciones se han visto obligadas a fortalecer su capacidad creativa, para “fabricar” e innovar sus métodos y estrategias de organización y gestión, que las hagan más rentables y atractivas a los programas de recompensa, a través de la sistematización de sus funciones y el diseño de programas educativos que impulsen la calidad de sus servicios. Tal como lo señala una profesora que trabaja en el UdeC:

---

<sup>22</sup> El SNI se creó en el año 1984 y desde esa fecha hasta la actualidad, su principal función se ha orientado a reconocer el trabajo de los profesores en el área de la ciencia y la tecnología, mediante estímulos económicos que se otorgan de acuerdo a su nivel de productividad. Estas distinciones se dividen en tres categorías: candidato, nivel I, nivel II y nivel III.

<sup>23</sup> Se creó en el año de 1996, bajo el nombre de Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Sin embargo, en el 2015 cambió a su denominación actual, sin alterar de estructura y funcionamiento.

“La evaluación externa es un modelo que ha establecido la Universidad de Colima como válido, entonces yo lo tengo que aceptar (...). Tienes que comprender que te lo están diciendo porque así lo ven de fuera (...), porque estás pensando si de esa forma estoy contribuyendo a mi institución para ser más eficiente, entonces, lo voy a hacer” [Entrevista 8, UdeC, 2/14/14].

Buena parte de los entrevistados coinciden en que los puntajes que obtienen en estos procesos de evaluación, repercuten directamente en sus contrataciones y ascensos laborales. Incluso, la conformación de los posgrados y cualquier otro proyecto educativo se realiza en atención a los parámetros previstos por los organismos internacionales. Cuyas normas e ideales han modificado el modo en que perciben su trabajo, pues no sólo deben rendir cuenta de lo que hacen al interior de sus organizaciones, sino al exterior. Un profesor de la UAS que presenta el nivel III en el SNI, así lo explica:

“¿Las exigencias institucionales? En parte sí, pero menos. En todo caso, las exigencias institucionales están relacionadas con CONACyT<sup>24</sup>, porque la institución le interesa tener buenos indicadores con el CONACyT. Entonces, no son dos cosas divergentes. De manera que quien trabaja en una cosa, también está trabajando para las otras exigencias institucionales” [Entrevista 3, UAS, 10/2/15].

Si bien, algunos se muestran de acuerdo con la supervisión y regulación de su desempeño, manifiestan su descontento ante la dependencia de estas políticas e indicadores que no toman en cuenta las necesidades reales del contexto y, en contraste, promueven la homogeneidad de los resultados. De igual forma, señalan que los largos y tediosos procesos de evaluación los someten a constantes presiones y dudas, al existir una escasa información sobre cómo deben organizar su currículum y qué recursos tendrían que emplear para mejorar su rendimiento. Un profesor que cuenta con el nivel I en el SNI, hace catorce años, detalla sobre este último punto:

“Me ha tocado hacer (la evaluación) este año del PROMEP y el del SNI, a principios de año, entonces piensa uno, tanto tiempo perdido en armar un currículum y con la intensidad únicamente de estar por las políticas institucionales, estar ahí ¿no? Entonces, en enero

---

<sup>24</sup> El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) fue creado en 1970, como un órgano público descentralizado de la Administración Pública Federal. Su objetivo es promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país, mediante la otorgación de becas de posgrado y el financiamiento de proyectos científicos en el ámbito de las universidades y las empresas.

ya se comenta entre los profesores, es como para eso, es el tiempo que le va a dedicar uno a esa situación” [Entrevista 4, UdeC, 25/11/14].

Cumplir con estas exigencias y requisitos, no ha sido una tarea fácil, pues a menudo se enfrentan a dilemas y tensiones, ya que mientras la institución los somete a una sobre carga de actividades de docencia y gestión, el SNI contempla su dedicación exclusiva al área científica, ocasionando que algunos se concentren en una sola actividad, que por lo general es la que más les reditúa puntos e ingresos económicos. Tal como lo explica un profesor que labora en la UAS hace dieciséis años:

“Estar en el SNI pues te genera mucha presión. Hay que estar muy arriba de eso, no puedes perder tiempo y las clases, como quiera que sea, pues te quitan un poco de tiempo y no tributan a lo que en los últimos años ha sido la dirección principal de mi trabajo, que es la investigación. Entonces, por eso te digo, las doy, no te voy a decir que las doy a disgusto, tampoco así, pero sí algún momento me dijeran, no las des, me alegraría (se ríe)” [Entrevista 3, UAS, 10/2/15].

Sin embargo, señalan que dedicarse a la investigación implica enfrentarse a las limitaciones presupuestarias y la débil infraestructura de sus universidades. Además, del escaso criterio con el que algunos directivos planifican y organizan su trabajo, saturándolos de actividades y reuniones, que casi siempre frustran la culminación de sus artículos o libros. Tal como lo describe un profesor que posee el nivel III en el SNI:

“Tú no puedes publicar un trabajo cada año, o dos cada año, así de momento ¿no? Tienes que tener recursos, personal técnico, ¡recursos!, digamos de infraestructura que no lo hay en ocasiones (...). Ese es el problema (se ríe), yo creo que el treinta por ciento del tiempo estamos poniendo veladoras para que nos lo den, pues la gestión es otro problema que nos quita tiempo” [Entrevista 7, UdeC, 2/12/14].

Por esta razón, consideran que en el ámbito científico compiten en condiciones desfavorables y desiguales, pues presentan una sobre carga de actividades administrativas, que los obliga a llevar el trabajo a casa y destinar parte de su tiempo libre a la culminación de sus investigaciones, provocando el desgaste y malestar físico y anímico en algunos profesores. Así lo señala una profesora de la UdeC que cuenta con el nivel II en el SNI:

“Sí, me costó trabajo ¡he!, incluso me enfermé cuando era directora porque me di cuenta ya que estaba enferma, que estaba durmiendo dos horas o incluso menos [pausa], porque obviamente yo no dejé absolutamente nada para asumir la dirección, entonces era como estar viviendo dos vidas al mismo tiempo ¿no? Y sí, exageré, digamos no supe disciplinarme, porque para eso hay que tener disciplina también” [Entrevista 2, UdeC, 19/11/14].

Esta lógica de asumir con exactitud y sin crítica las políticas propuestas por agentes externos, habría ocasionado que los nuevos rasgos y condiciones de trabajo se acaten a medias y, en contraste, se adopte una cultura en favor de la meritocracia. Si bien, reconocen que existen excepciones, esta posición cómoda de acumular puntos, que luego se traducen en estímulos económicos les habría restado autonomía y dejado secuelas en la configuración de su identidad profesional, caracterizada por una sensación de vacío e incompreensión. Así lo menciona un entrevistado de la UAS:

“Ya tengo como 27 años en el Sistema Nacional de Investigadores. Hay momentos en que sí se cuestiona uno, ¿no?, porque dice uno, estoy trabajando para CONACyT, para la universidad o para desarrollar mis propias ideas. Muchas veces dice uno, pues si me subieran el salario. Este, pues tendría más libertad, este haría cosas más personales” [Entrevista 1, UAS, 9/2/15].

Los cambios en la cultura de trabajo, sin duda, han provocado reacciones defensivas en los académicos, que se han acompañado de sentimientos de incertidumbre y desilusión, pues tal como lo propone Ball (2003) y Blackmore (2004), la tensión entre sus aspiraciones personales y los requerimientos performativos, han provocado que algunos sujetos presenten confusiones sobre lo que es bueno para su profesión, quienes son y que se espera de ellos. Si bien Ball (2001) defiende la formación de una ética del rendimiento, por su parte Blackmore (2004) plantea una doble moral, en donde el juicio profesional se sustituye por la productividad y la eficiencia. Sin embargo, en el caso de los profesores entrevistados, se aprecia un clima de permanente resistencia, en donde existe el anhelo de recuperar los principios y valores tradicionales. Situación que les impide desarrollar una mirada propositiva y resiliente hacia los cambios. En palabras de

Wilkins *et. al.* (2012), se encuentran en un “espacio liminal<sup>25</sup>” o transitorio, en donde el modelo antiguo y el moderno se enfrentan constantemente, frustrando la formación de una postura ética clara y estable.

Sin embargo, a diferencia de los profesores que vivieron de cerca la implementación de estas reformas, los más jóvenes son más unánimes en manifestar su acuerdo con estas políticas. A pesar de que son conscientes de las imperfecciones e imprecisiones de estas reformas, prefieren asumir una postura tolerante y flexible. Una entrevistada que labora hace nueve años en la UdeC, así lo manifiesta:

“No, ¡sí!, me ha ayudado a cumplir mis metas profesionales. He incluso, pues puedo decirte que entrar al SNI era como lo más significativo (...). Bueno, (...) *pos* es más importante que un reconocimiento que te puede dar tu institución (...). Cuando es una evaluación externa tiene pues más validez y, sí, me ha ayudado mucho” [Entrevista 2, UdeC, 19/11/14].

Lo anterior coincide con lo propuesto por Archer (2008) y Wilkins (2011), respecto a la conformación de profesores “post-performativos”, que crecieron con las reformas y cuya identidad lleva impresa un conjunto de atributos y valores acordes con los tiempos modernos. Por ello, en buena parte de sus relatos se muestran conformes con los sistemas de evaluación e, incluso, consideran que la supervisión de su productividad ha contribuido a organizar su rutina y desarrollar metas claras en relación a su futuro laboral. Una entrevistada de la UAS que es miembro de este sistema hace nueve años, así lo describe:

“Yo creo que nos ordena verdad, simplemente meter en el CVU, las características que nos van pidiendo, las funciones que nos van evaluando ellos. Bueno, pues hay que ser un poquito de esto, un poquito del otro no” [Entrevista 5, UAS, 12/2/15].

No obstante, a diferencia de los resultados encontrados en otras investigaciones, en este trabajo se advierten divergencias sutiles en cuanto al género, pues a diferencia de los varones, las mujeres manifiestan con regular frecuencia dificultades para cumplir con los requerimientos institucionales y combinar sus actividades de investigación, con las responsabilidades familiares. En lo que sí

---

<sup>25</sup> “*Liminality*”, es el espacio en el que las identidades están en transición, hasta que se ajusten a la cultura del nuevo lugar de trabajo y la naturaleza del compromiso (Wilkins *et. al.*, 2012: 70).



coinciden la mayoría de los entrevistados es que la adopción de estas políticas performativas han fortalecido los mecanismos de intimidación y represión al interior de sus universidades, pues tanto en el discurso como en la interacción, se auspiciaría el silencio y la omisión de lo que parece injusto o negligente. El relato de uno de ellos, describe cómo su oposición a ciertos decretos o prácticas políticas, les habrían causado secuelas emocionales y laborales difíciles de superar:

“Yo he sido crítico de ese grupo político y eso pues me ha traído cierta animadversión de algunas autoridades. Hasta el punto que me ha afectado (...). Tengo que ser honesto, porque te genera tensión, o sea saber que los jefes no te ven bien (...). No se me reprime, pero se me relega” [Entrevista, UAS, 10/2/15].

Las “prácticas performativas”, tal como lo denomina Ball (2003), han normalizado los mecanismos de control y restricción en el ámbito educativo, debido a que las instituciones presentan la necesidad de cumplir con los criterios que aseguren su rentabilidad y visibilidad ante el CONACyT, el SNI y el PRODEP. Para ello, se han visto forzadas a fortalecer la gestión de sus actividades y fomentar estrategias de seguimiento y evaluación del trabajo académico, adoptando un conjunto de parámetros y rúbricas que garanticen el buen desempeño profesional. Sin embargo, la adopción de estas medidas, ha dado pie al establecimiento de una “cultura de la desconfianza”, en donde la autonomía, el juicio profesional y el derecho a la réplica son subestimados. Tal como lo señala una académica que labora en la UdeC hace trece años:

“Básicamente, pues el uso del poder, o sea la información es conocimiento, pero también es poder. En la medida en que yo no digo con qué criterios estoy trabajando, te omito, ni siquiera te doy voz. Es decir, oye quiero que sepas que acá está sentado un nuevo PTC, ¡hay!, espérame, ¿cuál?, yo tengo veinte años esperando, o sea mi manera de congelarte u omitirte es haciendo eso” [Entrevista 8, UdeC, 2/14/14].

Esta situación ha ocasionado que, en ambas universidades, más de la mitad de entrevistados revelen eventos de nepotismos y abuso de poder por parte de sus autoridades. En la UdeC, por ejemplo, estos casos se caracterizan por la restricción de la información, las contrataciones arbitrarias y evaluaciones injustificadas. En contraste, en la UAS, denuncian la participación limitada de profesores y estudiantes en las decisiones políticas, las elecciones a dedo de algunos directivos y la escasa

continuidad de los proyectos educativos. Sin embargo, dos profesores que presentan una antigüedad mayor a los veintidós años, muestran una postura contraria, pues consideran que se deben a sus organizaciones y son sus colegas quienes no valoran los beneficios otorgados.

Así también, en la UdeC los profesores que presentan una antigüedad mayor a los trece años, manifiestan que estas políticas han ocasionado efectos no deseados en su identidad, entre ellos, el individualismo, las ansias de reconocimiento y rivalidades. En contraste, en la UAS, quienes tienen como mínimo dieciocho años de servicio dan cuenta de su dificultad para identificarse como investigadores o docentes, además de cuestionar su autonomía laboral. En cuanto a los factores que han potenciado estos dilemas, ambos casos consideran que son las políticas institucionales, pues no reconocen el trabajo que realizan en el ámbito científico. En contraste, quienes presentan entre cinco y nueve años de antigüedad se definen como profesionales competitivos e innovadores y, sólo uno de ellos, admite tener dificultades para cumplir con las exigencias del SNI y la universidad.

A diferencia de la UAS, en los relatos de la UdeC se denota con mayor frecuencia, el desinterés de las autoridades de promover políticas en favor de potenciar las actividades de investigación. Al respecto, algunos manifiestan que existe una escasa preocupación en crear posgrados, pues a veces son ellos mismos quienes realizan las propuestas y diseñan los programas. En contraste, en la UAS señalan que los recortes en el presupuesto han ocasionado que algunos proyectos se paraliquen. Sin embargo, a pesar de no contar con un apoyo económico, existe una presión porque produzcan. En lo que sí coinciden ambas instituciones es que la gestión y docencia son las funciones que más valoran sus universidades.

## **5.6. Fabricación Identitaria**

De acuerdo con la literatura que se ha desarrollado relación a este tema, en este apartado se analizaron las opiniones de los entrevistados en relación a las competencias, actitudes y emociones que caracterizan a las prácticas performativas, con el objetivo de comprender y explicar los dilemas personales que se generan en torno a estas nuevas políticas. Para ello, se organizó la información

empírica en palabras clave, que luego se clasificó y agrupo en tres segmentos o valores: la transparencia, el prestigio y el emprendimiento.

### *Transparencia*

Los entrevistados relacionan este concepto con una actuación responsable, que presta atención de las normas institucionales e indicadores nacionales. No obstante, consideran que la adhesión a las políticas de rendimiento, no ha favorecido a la autenticidad, sino todo lo contrario, ha contribuido a la proliferación de prácticas deshonestas y dependientes de sanciones y estímulos económicos. Así lo detalla una académica que pertenece a la Facultad de Trabajo Social de la UdeC:

“Sin que nadie te cuide, hagas lo que te corresponde. Es decir, tú sabes lo que tienes que hacer como ser humano, por supuesto que como profesores lo tienes claro. Entonces, pues imagínate sí caemos en falta cada vez que no nos estén vigilando, es terrible un sistema universitario así” [Entrevista 8, UdeC, 2/14/14].

Al respecto, los integrantes de las áreas de Humanidades y Ciencias sociales señalan que estas normativas les restan autonomía y limitan su participación crítica. Además, de generar dudas y suspicacias sobre el trabajo que realizan en las universidades, especialmente aquellos que son jóvenes y/o no presenta una trayectoria reconocida. Tal como se aprecia en el comentario de una profesora que imparte clases en la Facultad de Ciencias Políticas de la UdeC:

“Cuando el profesor es joven y si pretendes hacer creer que sabes lo que no sabes, entonces si se crean problemas (...), chimes y esas cosas” [Entrevista 2, UdeC, 19/11/14].

Sin embargo, los profesores que presentan mayor antigüedad, no se encuentran exentos de la desconfianza, a veces son sus propios estudiantes que, mediante el uso del internet, increpan sus planteamientos. Aunque no es el común denominador de los casos, son sus propios colegas quienes censuran y juzgan estos sucesos con escasa solidaridad y empatía. Así lo explica una profesora que labora hace veinte años en la Facultad de Relaciones Exteriores de la UAS:

“Yo creo, por ejemplo, que hoy en día pasa con profesores que ya son mayores cuando no quieren que los alumnos usen equipos tecnológicos en clase que ¿no?, por ejemplo, que no usen *face*, que no abran su computadora, en parte sí a veces se distraen, pero en parte es porque los alumnos de manera inmediata pueden confirmar un dato que el profesor está haciendo mal, por ejemplo, ¿no? (se ríe)” [Entrevista 4, UAS, 12/2/15].

Sin embargo, a pesar de la creciente cultura de “inspección”, algunos profesores señalan que las prácticas deshonestas siguen persistiendo debido al distanciamiento de la capital y los escasos recursos económicos y culturales que existen en la región, factores que coadyuvan a que el abuso de poder y la simulación en el aula, pasen desapercibidos. Una profesora que labora en la Facultad de Historia y que llegó de la Ciudad de México hace once años<sup>26</sup>, así lo deja entrever:

“Sí, creo que hay una diferencia entre los alumnos todavía de las universidades de los estados, con los alumnos en las universidades en la Ciudad de México, porque, de hecho, tienen de alguna manera una cultura más amplia (...). Simplemente acá a uno le hablan de usted, o de doctora, o de profesora y si se equivocan a veces te dicen: maestra, ¡ah!, no doctora, son expresiones, son actitudes que tú ves la diferencia” [Entrevista 5, UdeC, 26/11/14].

Estos relatos concuerdan con lo planteado por Hargreaves (1994), en torno a los sistemas de transparencia que han adoptado las universidades en su marco normativo, los cuales han promovido una cultura de trabajo que “suele dar prioridad a cómo se parecen las cosas, sobre cómo son en realidad”. Si bien, buena parte de estas políticas se han concentrado en medir y controlar los resultados alcanzados en el ámbito científico, han prestado escasa atención en el proceso, es decir, en las estrategias y métodos que emplean los profesores para adjudicarse determinados puntos. Este vacío, aunado a la escasa información y el uso de estándares de calidad, con frecuencia descontextualizados de la realidad que viven algunas instituciones, ha contribuido a la conformación de una ética que privilegia la rendición de cuenta y, a cambio, descuida la originalidad y la espontaneidad.

A pesar de lo estipulado en los documentos institucionales sobre la integridad académica, en la comunidad educativa, estos ideales son de escaso valor, pues su práctica se contraponen con algunas costumbres y hábitos performativos. Es por esta razón que promover la rectitud y la confianza, requiere hacer frente esta contradicción ética y moral, además de enfrentar la incompreensión y el rechazo de sus propios colegas. Así lo relata una entrevistada que trabaja hace veintisiete años en la UdeC:

---

<sup>26</sup> Se jubiló del Politécnico Nacional en el 2001 y después de dos años se insertó a trabajar en la Universidad de Colima.

“Cuando yo empiezo el curso les hablé acerca del tema del plagio, de la importancia de este, de no cometerlo, de todas las previsiones que había que tomar, etcétera (...). Total, pasa el curso y uno de los estudiantes resulta que me lo *cacho* al momento de revisar el trabajo (...), la gran mayoría del texto no era de él. Entonces, yo no lo aprobé (...) y luego lo típico ¿no?, recurrió a la comisión del programa. Entonces, ahora me toca enfrentarme con mi compañera ¡uf!” [Entrevista 10, UdeC, 5/12/14].

Por otra parte, señalan que la presión y el escaso tiempo trazarían una delgada línea entre la eficacia y la simulación. Sin embargo, el tener un lugar reconocido en la investigación, no los exime de cometer este tipo de faltas, ya que cuanto más alto es el nivel y las exigencias, existe mayor tentación de caer en estos artificios. Así lo relata un profesor que presenta el nivel III en el SNI:

“Casi siempre escribo en inglés y mi dominio no es amplió (...). Tengo que usar lo que ya tengo escrito y moverme al borde (se ríe), al borde del plagio. Porque es como tú puedes estar seguro de lo que ya está escrito. Entonces, pues hay que usar ese mecanismo. El problema es que para el nivel tres, aunque no esté escrito, pero se supone que tú debes tener dos o tres publicaciones internacionales al año y pues no es fácil” [Entrevista 3, UAS, 10/2/15].

Por esta razón, algunos profesores tienen la impresión de que la producción científica en ciertas áreas y líneas no se desarrolla con los mismos márgenes de calidad que en otras, pues hay quienes permanecen en el sistema cumpliendo con las exigencias mínimas, haciendo muy poco por ascender e innovar. Sin embargo, este proceder es difícil de juzgar, pues cumplen con los indicadores requeridos, aunque su intencionalidad y honestidad son cuestionables. Así lo señala un académico que cuenta con el nivel III:

“Yo tengo la sensación de que hay alguna gente, en algunas comisiones que en realidad no hace trabajo de mucha calidad. No es que sea ilegítimo, no es inmoral, no es *transa*, pero no es investigación de verdadera calidad. Hay un por ciento de simulación. Yo no te podría decir que sean la mayoría los simuladores, quizá esa afirmación es exagerada, o sea, ¡fíjate!, ¡ten cuidado!, que la mayoría esté en el nivel uno no quiere decir que el de nivel uno sea el simulador” [Entrevista 1, UdeC, 17/11/14].

Asimismo, señalan que las evaluaciones extremadamente cuantitativas y dependientes de incentivos económicos ha contribuido a que algunos trabajen con escaso compromiso y conformen una identidad subordinada a los bienes externos de la profesión. Tal como lo describe una profesora que tiene veintisiete años de antigüedad en la UdeC:

“Bueno hay mezclados muchos elementos también, por ejemplo, desafortunadamente mucho del trabajo académico en la actualidad se realiza bajo la presión de la cuestión económica, o sea la gente hace mucho del trabajo en función de que va a redituarse en puntos que luego se traducen en salario y no es gusto auténtico por el conocimiento, por el deseo de hacer investigación o estudiar x cosa, sino porque está ligado al tema salarial, entonces, yo creo que eso influye” [Entrevista 10, UdeC, 5/12/14].

De ahí que, en el afán de asegurar mayor número de publicaciones, algunos se ven forzados a repetir fragmentos o textos pasados con pequeños cambios, entre otras prácticas deshonorosas que, si bien, son engañosas, se ajustan a la verdad y a los criterios que miden su productividad. Sin embargo, corregir y sancionar este tipo de fabricaciones implica enfrentar otros problemas, como la corrupción, el nepotismo y la meritocracia. Tal como lo describe una académica que presenta un cargo directivo:

“En la educación privada es relativamente fácil, o sea un profesor que no da resultados lo despiden, en el ámbito público no, porque están los sindicatos y demás y eso pesa muy fuertemente, las instituciones no quieren más conflictos, de por sí los que ya se generan por otros motivos ¿no?, entonces, eso también es una cuestión ética” [Entrevista 10, UdeC, 2/14/14].

Estos relatos concuerdan con lo planteado por Hargreaves (1994) y Ball (2012) sobre los efectos no deseados de la performatividad, pues han impulsado a que algunos profesores presenten una “moral superficial, con un vacío ético”, que los lleva a esconder sus errores y carencias, fabricando situaciones y resultados que se acomoden a los indicadores requeridos. Si bien estas “conductas de simulación” evitan conocer el estado real de su práctica, también demuestran la escasa autovaloración que hacen de su trabajo, así como de sus actitudes y percepciones. Aunque no se puede generalizar, lo cierto es que el nuevo perfil que demandan las sociedades modernas, dejan a un lado la auto-crítica y reflexión y no toman en cuenta sus necesidades personales y profesionales, sino que buscan resolver problemas financieros y de organización, adoptando modelos de gestión que se concentran en la productividad.

Para hacer frente a estas incongruencias, algunos entrevistados proponen alternativas que coadyuven a compensar la excesiva desconfianza y vigilancia que coexiste al interior de sus instituciones, a través de su participación en el diseño de

las políticas relacionadas con sus funciones, además de creer más en su trabajo, de lo que son capaces de alcanzar, sin el uso de sanciones e incentivos. Tal como se aprecia en el relato de una profesora que trabaja en la UdeC:

“La confianza es uno, confiar que la persona te está hablando con la verdad, lo que te está diciendo es cierto, si te dice pásame los datos que los voy a revisar y no los va a mal utilizar, por ejemplo, eso es muestra de que, si tú se los pasas es porque le tienes confianza, pero cuando le das confianza a alguien eso genera más confianza, la otra persona también confía en ti y las relaciones se van fortaleciendo, pero desafortunadamente no todas las personas ven las cosas así” [Entrevista 5, UdeC, 26/11/14].

De manera general, se puede decir que los entrevistados concuerdan en que la transparencia es uno de los valores que los sistemas de evaluación han promovido en los últimos treinta años, a través de medidas de control e inspección que los obligan a reportar, con minuciosidad y creatividad, los resultados que han obtenido en el área de la docencia e investigación, contribuyendo así a la conformación de un yo-eficiente y responsable que muestra cuidado por lo que opinan los demás (directivos, colegas y estudiantes) de su trabajo. Así también, en sus relatos se aprecian conflictos de valor que frustran el desarrollo de una ética reflexiva, en donde el juicio profesional se encuentra sujeto a conjunto de indicadores que premian el rendimiento y dejan de lado la honestidad.

Respecto a su práctica, en ambas universidades existen diferencias en cuanto al género y el área de conocimiento, pues las mujeres que pertenecen a las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales consideran que los contenidos que imparten en sus clases deben ceñirse a la verdad y no formar parte de la invención o improvisación. En cambio, en las áreas de Ingeniería y Física los varones muestran mayor preocupación por evitar el plagio y la simulación en la investigación. Sin embargo, en ambos casos los relatos concuerdan en que las prácticas performativas promueven una lógica de ascenso que se caracteriza por acumular puntos y obtener resultados a corto plazo.

## *El Prestigio*

Los rasgos que más valoran los entrevistados son el prestigio y la buena reputación académica. Empero, el aprecio por estos ideales los llevaría a restar importancia a los bienes intrínsecos de la profesión y concentrarse en los externos, como son la fama, el dinero y el poder.

“Todo el mundo tiene esa necesidad de reconocimiento (...), vivimos en una sociedad en la que la universidad se ha visto al título como la única forma de acceder a mayor prestigio social ¿no?” [Entrevista 5, UAS, 12/2/15].

Es por esta razón que, en buena parte de sus relatos, se advierte la necesidad de que su trabajo se distinga del resto. Esta idea se apoya, cada vez más de los mecanismos de evaluación que los impulsan a competir por plazas, ascensos y retribuciones económicas. No obstante, el afán por destacar o llevar ventaja no favorecería a la colegialidad, sino que fomentaría la individualidad. Tal como lo señala un académico de la UAS al describir la manera en que realiza un artículo con el apoyo de sus colegas:

“Pues sinceramente, me nace a mí la idea, la desarrollo yo, etcétera y, entonces, pues (piensa), no, eh. Al menos la idea, la primera idea es mía. Este, si pues, sí quiero distinguirme, la verdad” [Entrevista 1, UAS, 9/2/15].

Si bien, algunos están dispuestos a compartir opiniones e introducirse en otros temas, cada quién lucharía por hacer prevalecer sus ideas y limitar su territorio. Por esta razón, las disputas y los desacuerdos forman parte de las dinámicas de relación al interior de sus organizaciones. Una profesora que labora en la UdeC así lo refiere:

“Pues mira esta facultad, que es mi última experiencia, la rivalidad en general es muy difícil de afrontar, hay un problema que es muy humano y que nos cuesta mucho dominar, que es la envidia ¿no?, o sea, por ejemplo, y ahora los sistemas nos han puesto a rivalizar más, más fuerte, o sea ahora la gente no te pregunta ¿en dónde vives?, sino ¿qué nivel eres?” [Entrevista 5, UdeC, 26/11/14].

Esta situación cuestionaría la manera en que se desarrolla el intercambio y la interdisciplina en el ámbito científico. Además, de evidenciar la formación de una identidad profesional que muestra aprecio por el éxito individual. Al respecto, un entrevistado señala que las pugnas por el poder y el prestigio han provocado el alejamiento de integrantes valiosos:



“Cuando regresé a la facultad me invitaron a irme a la facultad de ciencias políticas, ahí es donde está mi área, donde está ahora el núcleo más importante, pero no quise irme, porque el ambiente es feroz y terrible” [Entrevista 2, UdeC, 19/11/14].

El deseo de adjudicarse mayores puntajes y beneficios económicos, los impulsarían a proceder de manera arbitraria y caprichosa, desatando enfrentamientos que se trasladan al aula y otros espacios académicos. Sin embargo, a nivel institucional se habría hecho muy poco por revertir estas conductas, por el contrario, los gobiernos autoritarios y la escasa transparencia habrían favorecido a la división de grupos y a la conformación de una clase privilegiada. Así lo narra una profesora del área de las Humanidades:

“Pues yo creo que falta mucho en la facultad, como esa visión de compartir información, ese proceso más democrático, porque seguimos con un pequeño grupo de gente que toma decisiones, hacen cosas o no hay ese flujo de información. Entonces, siempre estamos que no sabemos o, algunos saben y otros no” [Entrevista 8, UAS, 17/2/15].

Empero, estas creencias, actitudes o conductas no siempre son producto del egoísmo y la apariencias, muchas forman parte de una cultura académica que entiende el prestigio como sinónimo de éxito, donde los títulos y las condecoraciones son atributos valuados como positivos y un medio para alcanzar la aceptación y admiración del grupo. No obstante, a diferencia del CONACyT y el PRODEP, sus universidades no reconocerían el esfuerzo y el tiempo que dedicarían al desarrollo de artículos, libros y proyectos de investigación, al menos no como ellos desearían. Tal como lo describe un profesor que posee el nivel III en el SNI:

“Yo para serle sincero y que no se me olvide, creo que sí hace falta una especie de reconocimiento al esfuerzo, a la dedicación que como investigador pueda tener. Es como si usted participa en una obra de teatro y nadie le aplaude, pues entonces se desmotiva” [Entrevista 1, UAS, 9/2/15].

De igual forma, una profesora que cuenta con el nivel II, señala que en los actos públicos no se les presta la importancia que merecen, pues a veces no ocupan los primeros asientos o no son mencionados:

“Siempre andan premiando a uno en ceremonias (...), pero ahí vemos de todo, desde el obispo, militares, marinos, presidentes municipales, diputados, senadores. Aunque es un acto académico, ellos son gente muy valiosa, pero cada quien en su campo” [Entrevista 5, UdeC, 26/11/14].

Su descontento no siempre se dirige a la comunidad académica, sino a los dirigentes y funcionarios municipales, pues han hecho muy poco por combatir el rezago educativo y brindarles un lugar en la comunidad. En contraste, se han encargado de cimentar su poder excluyéndolos u olvidándolos. Tal como lo expresa un profesor que cuenta con el nivel II en el SNI:

“Por ejemplo, esta calle (señala hacia afuera) se le puso hace algunos años el nombre de Diego Valadez, un investigador sinaloense, pero muy reconocido (...), toda una institución a nivel nacional e internacional. A alguien se le ocurrió que le quitará el nombre y se pusiera el de un ex-gobernador (...), cualquiera puede ser Gobernador (...), muy pocos pueden ser investigadores con esa magnitud (...). Así está nuestra sociedad” [Entrevista 6, UAS, 13/2/15].

Estos resultados coinciden con lo planteado por Góngora (2012) respecto a las diferencias entre el prestigio local (institución) y el nacional (CONACyT, SNI y PRODEP), pues en el caso de los entrevistados se advierte una conjunción de fuerzas motivacionales que interrelacionan ambas recompensas, como una sola. Quizás, debido a que la mayoría considera que los puntos que obtienen a través de las evaluaciones externas influyen en su posicionamiento institucional. Sin embargo, no siempre se corresponden ambos tipos de reconocimiento, pues en las universidades, además de las estrategias intelectuales, predominan las de tipo político, en donde los funcionarios y el personal administrativo les llevan ventaja. Sin embargo, pese a que ambos personajes presentan diferentes aspiraciones profesionales, en sus relatos se advierten las mismas ansias de poder y distinción.

En contraste con estas opiniones, otros profesores se muestran críticos con esta postura, pues la califican de banal y cargada de histrionismo y cierto egoísmo. Consideran que el interés por producir no se debe a la pasión por la profesión, sino a la ambición de obtener retribuciones económicas. Un académico que trabaja en la Facultad de Ingeniería de la UAS, así lo menciona:

“Los títulos académicos ciertamente te dan prestigio, pero ciertamente son de pose y de *sangronada*. Entonces, la rivalidad y envidia ha tomado más realce en estas épocas de tantas evaluaciones y en que el sistema de por sí nos ha puesto a competir, el sistema capitalista es muy individualista, hay que ser líder y tienes que ganar éxito y eso significa ser mejor que otros” [Entrevista 4, UAS, 25/11/14].

Si bien, esta posición se distancia de los sentimentalismos y reclamos, que acompaña a buena parte de sus relatos, permite conocer el otro lado de la academia, de quienes no se muestran a favor de las evaluaciones que segmentan y otorgan un estatus. Así pues, contrario a los designios de la modernidad, anhelan el regreso de aquel magisterio que muestra aprecio por la vocación, las normas y principios éticos. En la idea de que el pasado siempre fue un tiempo mejor. Así lo relata un entrevistado que labora hace treinta y seis años en la universidad:

“Por ejemplo, un investigador no puede trabajar por el reconocimiento, porque le den diplomas y medallas y le hagan homenajes y cosas de esas, ¡no! Uno tampoco puede trabajar para que los estudiantes lo *vean* a uno como intocable, por ejemplo. Uno debe trabajar porque la institución es lo que a uno le ha asignado” [Entrevista 2, UAS, 9/2/15].

En esa misma medida, consideran que la institución no les debe nada. Por el contrario, son ellos los que tienen que reconocer el papel que ha cumplido en su formación. Tal como se advierte el relato de un profesor que cuenta con el nivel III en el SNI:

“Uno se da cuenta que algunos van por el grado, otros (pausa) van por el prestigio. Otros van por este ocupar puestos administrativos, y no me da la impresión la verdad que se tenga esa sensibilidad por adentrarse más y sacar ese talento, creatividad” [Entrevista 3, UAS, 10/2/15].

De acuerdo con este grupo de entrevistados, el trabajo no debe tener como fin el reconocimiento o la gratitud, pues cumplir con los objetivos del currículo, así como asistir a sus alumnos y producir nuevos conocimientos, forman parte de los compromisos que han adquirido con su institución y profesión. Piensan que reclamar pleitesía es absurdo, pues su eficiencia no depende de agentes externos, sino que son ellos mismos los que deben trabajar en conjunto, para alcanzar el prestigio social que tanto anhelan. Así lo señala un profesor que presenta dieciocho años de antigüedad:

“A veces las tensiones políticas, a veces las presiones de los grupos que dominan las instituciones, o a veces las circunstancias económicas, por ejemplo, del ingreso y todos eso, sienten que la institución no los valora y yo creo que nunca se ponen a pensar que la institución la hacemos todos y uno es el que debe valorar la institución” [Entrevista 6, UAS, 13/2/15].

No obstante, en ambas universidades prevalecen las opiniones en favor de las recompensas sociales y económicas, que obtienen gracias a su buen desempeño profesional. Al respecto existen diferencias en cuanto al género, pues los varones se muestran más interesados en que estos reconocimientos provengan del área científica y, por su parte, las mujeres hacen énfasis en que los nombramientos, premios y retribuciones se deben distribuir con equidad y transparencia. A diferencia de los profesores que presentan una antigüedad mayor a los veinte años, los más jóvenes consideran que el prestigio no se alcanza a través del SNI o el PRODEP. En contraste, algunas féminas concuerdan en que su participación en estos sistemas les ha otorgado legitimidad y visibilidad.

En sus relatos se distinguen tres formas de alcanzar el éxito o consolidación en el ámbito laboral: de manera individual y en colaboración con sus compañeros - aunque privilegiando sus propias ideas- y gestionando espacios y experiencias que contribuyan a su desarrollo cognitivo y emocional. Sin embargo, de acuerdo al grado de madurez y satisfacción que alcancen, gran parte de ellos utiliza más de una estrategia. Por ejemplo, quienes tienen como mínimo dieciocho años de servicio, se muestran más independientes y admiten sentirse orgullosos por los resultados que han obtenido hasta el momento. En contraste, los que presentan mayor antigüedad, señalan que existe una pérdida de autonomía y libertad académica.

Estas posturas tienen una fuerte influencia del contexto y las políticas de ascenso y remuneración. El primero, se compone de la cultura y dinámicas de socialización que prevalecen ambas universidades, las mismas que tienen una fuerte injerencia de las creencias, costumbres y ritos, que aún subsisten en estas regiones, en donde el dinero es símbolo de poder y admiración. El segundo, se conforma por los sistemas de evaluación que premian la eficiencia en la institución, a través de incentivos y beneficios laborales. A pesar de que no tienen los mismos principios y objetivos, en ambos casos el éxito es individual se mide de manera cuantitativa y se representa través de mayores ingresos económicos.

Empero, para comprender el modo en que los entrevistados definen este rasgo, resulta importante establecer algunas especificaciones que coadyuven a conocer

cómo están interpretando y aterrizando a su práctica, los conceptos clave de la performatividad. Unos de los puntos más importantes, se aprecia en las relaciones que establecen entre el éxito profesional y el prestigio. Si bien ambos presentan un alto valor para las políticas que miden el buen desempeño, no tienen las mismas connotaciones, pues el primero no requiere de reconocimiento y no siempre se premia. Aunque, vale aclarar que para su obtención casi siempre se emplean las mismas estrategias.

Sin embargo, a pesar de que el objetivo de estas políticas se inclina por el éxito, como sinónimo y motor de la eficiencia, en la práctica los profesores se concentrarían en la obtención de méritos que aseguren su posicionamiento a nivel institucional y nacional, así como la obtención de estímulos económicos. Quizás, debido a que estas reformas fueron implementadas como medidas remediales que coadyuvaran a elevar los salarios y los estilos de vida. Esta situación influyó para que estos planes se internalizaran a medias o de manera superficial. Por ello, gran parte de las investigaciones coinciden en que aún no se ha conseguido fortalecer la calidad de la enseñanza y legitimar la actividad académica.

### *El Emprendimiento*

En las narraciones de algunos entrevistados se advierte el deseo de ascender de nivel en el SNI o consolidarse en el estudio de determinados temas. Estas metas guían sus proyectos laborales y personales y los impulsa a enfrentarse constantemente a nuevos retos, que les permitan superar sus propios límites. Por esta razón, se definen como profesionales emprendedores. Tal como se advierte en el relato de un académico que trabaja hace seis años en la UdeC:

“Soy una persona que siempre está en desarrollo y queriendo descubrir cosas nuevas, eso sería como me defino. Ahora lo he visto más con esta parte del año sabático (...). Aquí la gente no entiende como que me quiera ir y la verdad es que lo veo como una necesidad eh, muy personal de ver cosas nuevas (...); enfrentarme a cosas nuevas (...), que impacten en alguien o en algo, en este caso irme y que impacte después acá” [Entrevista 1, UdeC, 17/11/14].

La inercia no es una cualidad que valoran. Todo lo contrario, el inquieto deseo de conocer nuevos campos y/o realidades académicas parece ser la estrategia que los

hace salir airoso en las evaluaciones y exigencias institucionales, así como la fuerza inquebrantable de imponerse a las barreras del tiempo y el espacio. Así lo señala una académica que trabaja hace ocho años en la UdeC:

“Soy inquieta. Todavía con muchas inquietudes intelectuales, siempre deseosa de saber, conocer más. No con un artículo se concluye todo, ni con un libro se concluye todo, forma parte de un proceso ¿verdad? Y si diría, dijera que hay tres etapas, yo estaría como en la segunda etapa, todavía me falta por hacer muchas cosas ¿no?, no se puede en el campo de la investigación, no se puede estar completamente satisfecha, nunca” [Entrevista 6, UdeC, 28/11/14].

Por ello, algunos se describen con innovadores de su propia práctica. Para ellos nada se desecha, sino se renueva. Los errores o la caducidad de un concepto, sirven de base para conformar una nueva propuesta u enfoque. El aporte no está en la novedad en sí, sino en la reconstrucción del conocimiento pues, aunque casi todo ha sido estudiado y criticado. Aún falta contextualizar las teorías, los métodos y la propia pedagogía. Ahí reside su principal función, en crear y re-crear nuevas posturas que coadyuven a comprender la realidad que les rodea. Tal como lo expresa una académica que trabaja hace nueve años en la UAS:

“Siempre estoy innovándome, la destrucción creativa, lo viejo se destruye y creas algo nuevo, en ese sentido he estado yo, incluso, en mis clases” [Entrevista 8, UAS, 17/2/15].

Aunque, admiten que no ha sido fácil entrenar el cuerpo y la mente para cumplir con las diversas funciones que deben realizar en las universidades, han comprendido que el objetivo de un trabajo bien hecho es la satisfacción que produce el reconocimiento y la gratitud de su propia institución y, sobre todo, el crecimiento profesional. Por ello, han aprendido a valorar la puntualidad, la eficacia y la eficiencia, como competencias que favorecen al éxito de su faena, ganar credibilidad y demostrar su capacidad para adaptarse a los cambios y las demandas del campo científico y la sociedad. Tal como lo señala un profesor que labora hace seis años en la UAS:

“Trabajar mucho, desde la mañana pues ando de arriba para abajo (...), muchas veces no comer, o comer en la oficina. Este acostarse tarde, levantarse temprano. Si mi actividad es tener una hora para ser un artículo diario (...), pues bueno hay que darle a esa hora” [Entrevista 10, UAS, 19/2/15].

Si bien reconocen que en ocasiones les resulta difícil cumplir con todos estos objetivos, consideran que no existe justificación para no hacerlo, pues en la mayoría de los casos la formación recibida en los primeros años de escolaridad e, incluso en la universidad, ha influido de manera importante en su aprecio por este valor. Tal como lo señala una profesora que trabaja en la UAS:

“Soy responsable en ese sentido, porque sí trato de hacer las cosas que debo de hacer y si me fijé como objetivo poder publicar cinco libros yo sola, pues ya lo conseguí” [Entrevista 8, UAS, 17/2/15].

La distancia geográfica no es un obstáculo para cumplir con sus objetivos, pues sus estancias, los congresos y las redes en los que participan así lo confirman. Pertenecer a un país en desarrollo y vivir en una provincia son los motivos que los han impulsado a trazarse metas altas, competir con científicos renombrados y buscar constantemente perfeccionar sus conocimientos. Probablemente, resulte una utopía, una pretensión riesgosa o ególatra. Lo cierto es que las expectativas de algunos de estos académicos trascienden los límites institucionales y regionales, no se encasillan o amilanan. Todo lo contrario, aspiran a un reconocimiento nacional y/o internacional. Así lo manifiesta un profesor que pertenece a la UdeC:

“Yo en ese aspecto me defino así, como auténtico. Una persona que busca la creatividad, el talento, el ver diferentes puntos de vista y, este, conocer mejores niveles, o sea yo para nada me siento menos que ninguno, en ningún lugar. Yo puedo ir a Alemania, puedo ir a Italia y me siento al nivel (...). Porque aquí, mire, cuando uno se adentra en Astrofísica, en Cosmología, deja uno mucho los egocentrismos” [Entrevista 1, UdeC, 9/2/15].

Sin embargo, a diferencia de los relatos de los profesores que presentan mayor antigüedad, los más jóvenes manifiestan mayor optimismo en adoptar estas prácticas performativas, esto se debe a que muchos de ellos ingresaron a las universidades cuando las reformas ya se habían implementado e internalizaron los rasgos y mecanismos para sobresalir en los procesos de evaluación, siendo apenas estudiantes de licenciatura. Es por ello que conforme las medidas de competitividad se fueron consolidando, se insertaron rápidamente a los posgrados, con el objetivo de reunir los requisitos que los hicieran merecedores de mejores ingresos económicos y expectativas laborales.

Estos resultados concuerdan con lo reportado por la literatura en torno a las identidades post-performativas (Cleeg, 2007; Archer, 2008). Sin embargo, al igual que Wilkins (2011), consideramos que se requiere profundizar en estas trayectorias, pues muchos de estos profesores apenas se inician en esta carrera y es probable que aún no presenten problemas y/o dilemas de carácter ético y laboral. En lo que sí coincidimos es que pese a las desventajas que se desprenden de estas políticas, las estrategias encaminadas a fortalecer su perfil habrían contribuido al emprendimiento y empoderamiento de cierto sector de la academia, además de asegurar su adaptación a las exigencias del mercado neoliberal.

### **5.7. A modo de cierre**

La performatividad ha dotado a las universidades de una nueva estructura que ha centrado su mayor carga administrativa en la gestión y el control de los resultados, implementando programas de evaluación que les permita sistematizar y comprobar la rentabilidad de sus actividades. Así pues, buena parte de sus funciones y objetivos se han enfocado en demostrar eficiencia y confiabilidad, ante organismos e instituciones acreditadoras, con la finalidad de obtener financiamiento para concretar sus proyectos educativos y mejorar su infraestructura. En este proceso los profesores han ejercido un papel determinante, pues han tenido que aterrizar estas políticas en el aula y en la dinámica de sus organizaciones, modificando su rutina y sus espacios trabajo, así como sus valores y actitudes.

Aunque su participación ha sido voluntaria, buen parte de ellos se han visto forzados a integrarse a estos sistemas, debido a los bajos salarios y los escasos recursos económicos y tecnológicos que poseen sus instituciones para el desarrollo de actividades científicas. De esta manera, se ha hecho cada vez más necesaria y visible, la intervención de agentes externos en la conducción y valoración de su desempeño profesional. Esta situación ha ocasionado dudas y tensiones entre los profesores, al no saber de qué manera gestionar su tiempo para responder a las exigencias del SNI, el PRODEP y las de su dependencia académica, provocando en algunos casos el desarrollo de conductas cuestionables y estrategias de



simulación que se caracterizan por ocultar y/o aparentar el estado real de su práctica y productividad.

No obstante, a diferencia del PRODEP, el SNI presenta una escasa relación con los intereses que defienden sus universidades, pues tanto la UdeC como la UAS, se inclinan por el fortalecimiento de las actividades de docencia y gestión, a través de una serie de eventos de capacitación y evaluación que se concentran en el área de la enseñanza y tutoría. Aunque, en esta última función existiría menos control y sistematización. En contraste, el SNI se enfoca en su desempeño científico, mediante un conjunto de medidas e indicadores que regulan y promueven su competitividad académica, pero que presentan una visión genérica de la investigación, pues no toman en cuenta las peculiaridades y limitaciones de cada contexto institucional. Estas divergencias y anomalías, tanto en el discurso como en el modo en que operan sus reglamentos, desencadenarían disímiles conflictos y dilemas de carácter personal y grupal que los llevaría a priorizar determinadas tareas y descuidar otras, con escaso compromiso y honestidad.

La adopción de las políticas performativas ha fomentado en la comunidad educativa el interés por el conocimiento, debido al valor que representa para la obtención del reconocimiento académico y los beneficios económicos. Empero, este modelo de gestión los ha orillado a mostrar atención por los resultados, descuidando la manera en que ejercen sus funciones y los medios y estrategias que emplean para cumplir con determinados indicadores. Incluso, a pesar de que, en los últimos diez años, las universidades han mostrado el interés de promover la integridad académica, mediante la creación de códigos de ética y el impulso de un conjunto valores. Sin embargo, estos proyectos se han visto opacados y entorpecidos por los procesos de evaluación que los han puesto a competir por puntos y financiamiento, fomentando la individualidad y la división de grupos.

A pesar de que los profesores son capaces de reconocer cuáles son los obstáculos y necesidades que presentan a nivel personal, es evidente la falta de autonomía, pues con frecuencia asumen un papel secundario en la construcción y el fortalecimiento de su profesión. Asimismo, en sus relatos se identifican dos posturas

éticas. Una reflexiva, que apuesta por la justicia y beneficencia y, otra normativa, que muestra aprecio por las reglas y sanciones. La primera se nutre de la investigación (Quijada, 2013; Preciado, 2006; Preciado, Gómez-Nashiki & Kral, 2008) y presenta mayor aceptación en los académicos con mayor antigüedad y de género femenino y, la última, se promueve en la dinámica institucional, a través de normas y código de conducta que frenan la crítica y la libre expresión.

De acuerdo a lo planteado por Ball (2003), en el caso de los sujetos entrevistados, no se aprecia una identidad performativa clara, pues aún existe cierta resistencia en adoptar algunos valores y cláusulas que propone este modelo. Esto debido a que la implementación de estas reformas se desarrolló en un periodo de crisis financiera, como una medida que coadyuvara a mejorar la distribución del presupuesto público, destinado a este sector. En el proceso, se fueron haciendo adecuaciones y aterrizaron los principales preceptos de calidad que hoy defiende. En esa misma medida, los profesores aprendieron a justificar su afiliación a estas políticas, conformando una nueva versión de su yo-profesional, que se adaptara a este escenario de mediciones y rendiciones. Sin embargo, no siempre lograron establecer una relación armónica entre sus aspiraciones personales y las de su institución, hecho que ha provocado que algunos de ellos manifiesten sentimientos de insatisfacción e incomprensión, que los ha llevado a mostrar una postura vacilante y desconfiada ante los cambios y los efectos de la modernización.

Respecto a las identidades post-performativas, los resultados obtenidos en esta investigación, coinciden con lo señalado por Wilkins (2011), Acher (2008) y Cleeg (2007), pues a diferencia de los profesores que presentan mayor antigüedad, en los más jóvenes se aprecian algunos rasgos y competencias relacionadas con este sistema de poder, como es el emprendimiento, el dinamismo y la competitividad. Sin embargo, sobre este tema se requiere realizar un estudio más exhaustivo que permitan corroborar lo descrito por los entrevistados. En lo que sí se puede concluir es que este grupo de académicos se muestra cuidadoso en develar los problemas que acontecen en sus instituciones y grupos de investigación. Así también, en buena parte de sus relatos se advierte un discurso propositivo, que hace alarde de

los logros con cierta soberbia y hedonismo que, en ocasiones, les impide reconocer sus desaciertos y dificultades. No obstante, es preciso resaltar que todos ellos poseen una trayectoria académica distinguida, pues han realizado estudios en el extranjero y, un poco más de la mitad cuenta con post-doctorados. A pesar de ello, consideramos que su escasa experiencia impide asegurar que no tienen problemas y que en el futuro no se enfrentaran a dilemas de carácter identitario, pues al igual que Góngora (2012), consideramos que un expediente competitivo no siempre garantiza una carrera exitosa; aunque sí la implantación de un régimen meritocrático que muestra aprecio por los bienes extrínsecos de la profesión.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En la formación de la identidad profesional de los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa influyen diferentes factores, que se agrupan en tres categorías: el *mentoring*, el yo-profesional y la performatividad. Estos elementos no se presentan con la misma intensidad y estabilidad a lo largo de sus trayectorias, pues dependen de ciertos rasgos personales (emocionales y cognitivos) e institucionales (culturales y políticos), que se agrupan, fusionan o discrepan, de acuerdo a la posición que adoptan en sus relatos.

### 1. Las similitudes

#### *Mentoring*

La construcción de la identidad profesional de los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa tiene diferentes etapas, las más importantes son: la formación universitaria y su inserción al ámbito laboral. A pesar de que en ambos espacios se desarrollan diversas actividades y roles, su interés por el ámbito científico es el aliciente que acompaña a buena parte de sus aprendizajes, los impulsa a enfrentar los obstáculos y a obtener buenos resultados. En la primera etapa, su ingreso a diferentes programas de pre-grado y posgrado coadyuvaron a la elección de su área y/o línea de investigación, así como a la adquisición de nuevos conocimientos y valores que guiaron su actuación; y en la segunda etapa, el intercambio con la política institucional y su integración a un cuerpo académico les permitió redefinir sus aspiraciones intelectuales, así como sus proyectos personales.

En ambas facetas el *mentoring* cumple un papel importante en la dirección de sus biografías y la conquista de sus metas. El acompañamiento que recibieron de parte de sus profesores, compañeros y directivos constituye una de las principales estrategias que les ha permitido adaptarse a la dinámica institucional, cumplir con los requisitos del CONACyT y del PRODEP y consolidarse en el área de la docencia e investigación. No sólo han aprendido de las experiencias positivas, sino también de aquellas que limitan su autonomía y generan divisiones y rivalidades al interior de sus organizaciones. Esta situación los ha llevado a reestructurar sus relaciones,

crear nuevos vínculos y modificar sus actitudes y conductas, con la finalidad de recobrar la estabilidad laboral y el equilibrio emocional.

Sin embargo, respecto a los lazos que han conformado en el plano científico existen diferencias relacionadas con el nivel de afinidad, pues mientras que los cuerpos académicos son asignados por las universidades, las redes académicas se forman libremente. Si bien es cierto que en ambos se persiguen los mismos objetivos, de acuerdo a sus relatos, no funcionarían con la misma eficiencia y sistematicidad, pues existe mayor disposición para trabajar con personas que comparten sus mismos intereses e inquietudes. Por ello, la productividad en ambos espacios varía de modo significativo, pues el pertenecer al mismo cuerpo disciplinar o área del conocimiento no es suficiente, ya que se requiere de ciertas actitudes y condiciones materiales e institucionales que propicien el diálogo y el consenso. No obstante, a pesar de que no siempre los lazos de amistad fortalecen la investigación, lo cierto es que la confianza y la armonía que existe entre los miembros coadyuvan afrontar y sopesar los conflictos personales y las vicisitudes del contexto.

De acuerdo con la literatura, la identidad se forma de manera individual y colectiva. A pesar de que ambos procesos se encuentran estrechamente relacionados, pues comparten la misma información simbólica (cognitiva, emocional y cultural), presentan diferencias sustanciales en el modo de negociar y organizar sus experiencias y aprendizajes. En el caso de los académicos de la UdeC y UAS, se advierten rasgos personales que condicionan la conformación de ciertas cualidades y estilos profesionales, entre los que resaltan: el entusiasmo por el conocimiento, la proactividad y la resiliencia. Sin embargo, estos atributos no se manifiestan con la misma intensidad y persistencia a lo largo de sus trayectorias, aunque son centrales en su vida, pues les han permitido definir su vocación por la academia y adquirir cierta autonomía para conducir su formación científica. De este modo, los sujetos adquieren un papel importante en la gestión de su propio desarrollo, la búsqueda de la excelencia y la reformulación de un yo-profesional que se adapte a las nuevas exigencias y necesidades del ámbito universitario.

De manera colectiva, los profesores establecen relaciones con sus pares, asesores o profesores más significativos, así como con agentes externos a sus instituciones (familiares, compañeros de asociaciones profesionales y agrupaciones sindicales o políticas), que les han permitido adquirir ciertas competencias y valores, que guían sus decisiones y el modo en que enfrentan los conflictos y dilemas del ámbito laboral. Las enseñanzas, los consejos y el apoyo moral que han recibido de parte de sus mentores ha sido determinante para su asenso profesional, su introducción al ámbito científico y su inclinación por ciertos temas y enfoques metodológicos. Estas experiencias hacen alusión a diversos contextos y espacios de vida en donde las interacciones no siempre se desarrollaron bajo los parámetros de cordialidad y reciprocidad. En lo que sí coinciden es que juegan un rol importante en su perfil, pues la convivencia y el intercambio de ideas y conocimientos les han permitido interpretar el mundo exterior de diferentes maneras, así como identificarse y *desidentificarse* con su trabajo y sus funciones, creando diversas versiones de sí mismos.

### *El Yo-profesional*

A nivel intrapsíquico estas experiencias se internalizan en forma de voces activas que brindan significado y sentido a sus percepciones, creencias, miedos y principios éticos. Por ello, se dice que los otros son extensiones de su yo, pues son una parte importante de su identidad, ya que el ejemplo, el acompañamiento y la dirección ha influido en la conformación de los principales rasgos de su personalidad y en las posiciones que adoptan en su profesión. Incluso sin proponérselo, pues al convivir y compartir ciertas normas y valores interiorizan ideales institucionales, códigos de conducta y discursos que replican en su docencia y en la actividad científica. De este modo, los profesores van conformando un yo-profesional narrativamente complejo, cuyas múltiples voces hacen alusión a los distintos espacios académicos por los que han transitado.

A lo largo de sus biografías los sujetos cambian de opinión, los conocimientos varían y sus relatos se contradicen. Esto no quiere decir que falseen u omitan información, sino que conforme adquieren nuevos aprendizajes, incursionan en otras líneas o

temas de investigación y su visión puede modificarse. En la mente este proceso se representa en forma de voces polifónicas, que se estructuran de acuerdo a las necesidades del contexto y los intereses personales. En el caso de los entrevistados se advierten con frecuencia tres posiciones: 1) las voces institucionales se mueven desde el fondo del sistema al primer plano, evocando eventos pasados y significativos para su desarrollo profesional; 2) las disciplinares forman coaliciones con las institucionales, cuando presentan coincidencias epistémicas y/o deontológicas; 3) y las personales incluyen nuevos elementos -el género, la edad y la experiencia- que alteran el orden de sus preferencias y motivaciones.

Las voces institucionales son las más activas y hacen referencia a la cultura académica, las tradiciones y los ritos que proyectan en su práctica. En su internalización, la mediación de ciertos líderes intelectuales y su pertenencia a una determinada organización, cobra gran importancia en la selección de los contenidos y las estrategias que emplean en sus clases e investigaciones. A pesar de que estas voces guían la agrupación de buena parte de sus rasgos identitarios, son las menos flexibles, pues a menudo coartan la autonomía y creatividad, a través de la imposición de un conjunto de reglas e imperativos, que discrepan con las voces disciplinares y/o personales. Si bien es cierto que los entrevistados experimentan una serie de conflictos y dilemas al tratar de coincidir estas disposiciones, en el caso de los profesores extranjeros se aprecia mayor dificultad, cuando sus creencias y valores discrepan con las del país de recepción.

Las voces disciplinares son las más inestables, debido a que hacen alusión a múltiples conocimientos y experiencias científicas que han adquirido a lo largo de su vida. Su paso por más de un programa de posgrado y su interés por innovar y perfeccionar su postura epistemológica hace que con frecuencia participen en diferentes eventos académicos e intercambien con otras áreas. Sin embargo, es en el posgrado donde fusionan con mayor libertad su experiencia empírica con la intelectual. La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad es una cualidad de su yo-profesional, que se advierte en su perfil y en la manera en que adaptan sus posturas y competencias. Buena parte de los conflictos y tensiones que

experimentan en esta fase, se debe a que algunos profesores se mantienen inmóviles y/o resistentes al cambio, ya sea por comodidad o por escasa disposición para innovar.

Las voces personales aparecen en sus reflexiones de manera intermitente y en ocasiones son silenciadas o postergadas, pues son consideradas irrelevantes para el logro de sus metas profesionales. Las mujeres son las que denotan su carencia y discrepancia, pues presentan dificultades para conjugar su papel de investigadoras con el de madres de familia. En contraste, los varones a menudo experimentan conflictos relacionados con la escasa libertad para realizar proyectos de su interés, publicar con sistematicidad y relacionarse con sus estudiantes. Al enfrentar estos dilemas también se aprecian diferencias, pues el género masculino opta por las estrategias sensitivas o defensivas, como el distanciamiento o la evitación del problema y las mujeres prefieren el razonamiento positivo o la solución del mismo. Además, presentan mayor facilidad para realizar más de una función, pues sus compañeros con frecuencia se concentran en una sola actividad.

### *La Performatividad*

Las políticas presentan una fuerte influencia en su perfil y sus percepciones, pues promueven un nuevo marco ético que privilegia el rendimiento y la eficiencia, a través de un conjunto de indicadores y requisitos que miden la productividad de sus funciones. Para responder a estas demandas, buena parte de los profesores se han visto obligados a modificar su actuación y el modo en que organizan y gestionan su trabajo, adoptando en ocasiones conductas deshonestas para encubrir o simular algunos resultados, con la finalidad de obtener beneficios económicos y simbólicos que les permitan ascender al nivel institucional y social requerido. No obstante, su ingreso al SNI y la adopción del PRODEP, entre otras exigencias, ha jugado un papel importante en la redefinición de su identidad, pues los han impulsado a elaborar una versión mejorada de su práctica y fortalecer la autoestima y autonomía para afrontar los cambios y las injusticias -nepotismo, autoritarismo y meritocracia- que acompañan a los regímenes performativos.



La modernización de las universidades ha desencadenado una serie de conflictos y dilemas al interior de la comunidad académica, pues buena parte de sus medidas se han enfocado en reforzar la vigilancia y la regulación de su desempeño. Así pues, su intromisión en la vida privada de los profesores se ha hecho cada vez más visible, incrementado sus horarios y sus actividades -administrativas y de enseñanza-. Por otra parte, la injerencia de organismos externos ha ocasionado dudas y tensiones en torno a su trabajo, al no saber de qué manera organizar su rutina y el esfuerzo para cumplir con los estándares de calidad propuestos y hacer coincidir su labor docente con la científica. De ahí que en gran parte de los relatos se aprecia una constante queja a los sistemas de evaluación que dejan de lado la creatividad y autenticidad y, en contraste, promueven la individualidad, la rivalidad y las restricciones. La constante resistencia en adoptar estos nuevos modelos, así como el escaso impacto de la investigación en sus demás funciones, ha ocasionado que la identidad performativa se desarrolló a medias, con una postura ética inestable, carente de valores y principios morales sólidos, que respalden su desarrollo profesional y la implementación de las reformas y los proyectos educativos.

Las actuales políticas de investigación promueven la transparencia de los resultados individuales y colectivos mediante distintas estrategias de control y fiscalización que miden el impacto de su trabajo, no sólo al interior de las universidades, sino en otros sectores como el productivo, empresarial y tecnológico. Atrás ha quedado su dedicación exclusiva al aula, pues hoy se requiere de su incursión en múltiples espacios de aprendizaje y la adopción de diferentes roles y responsabilidades. Sin embargo, a pesar de este discurso potenciador y esperanzador, los mecanismos que emplean para asegurar tal eficacia se apoyan en procesos de evaluación rígidos, que dejan de lado las particularidades de cada área y contexto académico -los insuficientes presupuestos, la carencia de posgrados y la deficiente infraestructura- y, en contraste, fomentan la desconfianza y las malas prácticas. A pesar de estas irregularidades e inconformidades, existen profesores optimistas y comprometidos con su labor. Sin embargo, no todos trabajan con el mismo nivel de compromiso, pues los entrevistados señalan que

algunos se mueven al borde de la verdad, cumpliendo con lo mínimo que se les pide y haciendo muy poco por ascender e innovar.

La performatividad ha impuesto un nuevo concepto de éxito, que se caracteriza por las demostraciones de calidad y la acumulación de puntos, que luego se traducen en mejores ingresos económicos y la obtención de cierto reconocimiento. De este modo, se ha impulsado la conformación de un *yo-superficial* que se concentra en su propio desarrollo y presenta escasa disposición para trabajar en equipo e intercambiar productos, frustrando así el progreso de la ciencia y el crecimiento institucional. A pesar de que buena parte de los académicos reconoce las consecuencias de este proceder y se muestran críticos con la falta de cohesión, no todos son conscientes de su práctica, pues cuando hablan de sí mismos - especialmente los más jóvenes-, se advierten actitudes egocéntricas que se caracterizan por cierto alarde y soberbia de sus logros, que les impide reconocer los dilemas y los problemas que enfrentan en el ámbito laboral.

A pesar de que aún se requiere profundizar en la formación de las identidades post-performativas, en ambas universidades se advierten la presencia de ciertos rasgos como el dinamismo, la eficiencia y el emprendimiento. Los académicos que pertenecen a este grupo, comenzaron la universidad a mediados de los noventa - periodo en que se consolidaron las principales reformas estructurales y se dio impulso a la investigación- y culminaron su formación a inicios del presente siglo. Todos ellos presentan como máximo diez años como profesores de tiempo completo y sus edades oscilan entre los treinta y cinco y cuarenta y ocho años. Buena parte de sus trayectorias se caracterizan por su temprana incursión en el ámbito científico, el manejo de dos idiomas y su estancia en universidades extranjeras. Sin embargo, a pesar de poseer un perfil altamente calificado, de cinco de ellos sólo uno impartió clases antes de ser contratado. Así también, en sus relatos se advierten dificultades para integrarse a los cuerpos académicos y relacionarse con sus compañeros. Estos resultados permiten conocer de manera breve, el perfil que están conformando las nuevas políticas educativas, que promueven una débil vocación docente y una cultura en favor de la individualidad.

## 2. Diferencias y relaciones

### *Mentoring*

Los entrevistados concuerdan en que el *mentoring* que experimentaron durante su formación universitaria -particularmente en el posgrado-, fue determinante para su desarrollo profesional. Sin embargo, los profesores de la UdeC son los que con mayor frecuencia dan cuenta de estas experiencias, principalmente los que pertenecen al Área de Humanidades señalan que buena parte de las competencias y habilidades que adquirieron en este proceso influyeron en su docencia. En lo que sí coinciden ambas instituciones es que esta mediación contribuyó al aprendizaje de actividades científicas. Empero, las interacciones y estilos de comunicación se ciñeron a un conjunto de reglas y metas institucionales, que hizo que estos vínculos adoptaran un carácter formal. Sin embargo, a diferencia de los varones, las mujeres reportan cierta disposición para atender sus problemas y/o necesidades personales. A pesar de que este acompañamiento no duró más de seis años, algunos académicos de la UAS lograron publicar y/o establecer redes investigación junto a sus líderes intelectuales y, en contraste en la UdeC, su patrocinio y apoyo se extendió al plano laboral.

En esta primera fase sus mentores fueron seleccionados por terceros. Es por ello que algunas asesorías atravesaron por momentos de incompreensión y desacuerdo, que se disiparon hasta que lograron adaptarse a ciertos requerimientos y expectativas académicas. En contraste, el *mentoring* que establecieron con sus compañeros de trabajo se desarrolló de manera libre e intuitiva y, casi siempre, adquirió un tono informal. Sin embargo, a diferencia de la UdeC, los profesores de la UAS presentan cierta predilección por conformar lazos de colaboración con investigadores que pertenecen a otras instituciones, con la intención de compartir temas e intereses en común. En lo que sí coinciden ambas universidades es que existen actitudes y comportamientos que frustran la consolidación de estas agrupaciones, pues mientras que en la UdeC se advierten rivalidades, debido a una escasa tolerancia a la crítica, en la UAS se evidencian dificultades para coordinar actividades conjuntas e intercambiar información. En ambos casos, estos conflictos

han provocado la exclusión de algunos miembros y/o disolución de los cuerpos académicos.

A pesar de que el *mentoring* es uno de los conceptos que más se emplea en el ámbito de las empresas, los resultados de esta investigación demuestran que su aplicación al sector educativo permite analizar y explicar el funcionamiento de las organizaciones y redes que se conforman en las universidades. Las mismas que no se remiten únicamente a la enseñanza y capacitación, sino que involucran aspectos más sensibles de su vida, como es la modificación de sus valores e ideales, así como el empoderamiento profesional. Por ello, en su identidad se advierte la influencia de más de un personaje significativo - ya sea en su faceta estudiantil, laboral y/o familiar-, que goza de cierto protagonismo en los momentos más decisivos de su carrera, en donde su atención y cuidado son pieza importante para afrontar los cambios y los dilemas. Así pues, a medida que transitan por nuevas fases o espacios académicos vuelven a adoptar el papel de aprendices y, los otros (compañeros o guías), se convierten en referentes y/o modelos a seguir. Sin embargo, de acuerdo a sus relatos, estas relaciones sufren cambios sustanciales a lo largo de sus biografías, pues en etapas tempranas cumplen la función de guía y, en el ámbito laboral, de colaboración y apoyo moral.

#### *Yo-Profesional*

Los profesores presentan una identidad inestable, pues sus actitudes, aspiraciones y competencias se modifican constantemente. Es por ello que a lo largo de la entrevista, sus percepciones adquieren nuevos matices, provocando que su opiniones y recuerdos discrepen de la versión original. De igual manera, en cada uno de los roles y funciones que desarrollan en el ámbito académico -ya sea como docentes, investigadores, gestores o administradores-, presentan múltiples posiciones, que varían de acuerdo a su experiencia y sus preferencias intelectuales y emocionales. Por este motivo, a menudo experimentan tensiones y conflictos para coincidir o integrar estas facetas y/o visiones, pues cada una de ellas es autónoma y se apoya en referentes culturales y cognitivos que hacen alusión a momentos, fases o espacios de vida diferentes.

En ambas universidades se aprecian diferencias en el modo en que se manifiestan estos dilemas. En la UAS, por ejemplo, los profesores con mayor antigüedad presentan dificultad para adaptar sus creencias y valores a la nueva política institucional. En contraste, en la UdeC, los más jóvenes y que se formaron en otros contextos, muestran su descontento y desacuerdo con la cultura científica que prevalece al interior de los CA. En ambos casos, los entrevistados han optado por trabajar de manera individual y/o establecer alianzas con compañeros que comparten sus mismas aspiraciones. Así también, en su postura disciplinar se advierten diferencias por área del conocimiento, pues los profesores que pertenecen a Ingeniería y Ciencias Sociales tienen mayor disposición en modificar sus enfoques epistémicos. En contraste, los que se encuentran adscritos a Física y Matemáticas, consideran que resulta difícil establecer vínculos con otras disciplinas. Un fenómeno alarmante es que, en algunas facultades de Humanidades de la UdeC, el intercambio se desarrolla de manera periférica y endogámica.

En el plano personal, las divergencias se encuentran relacionadas con el género y el rol que asumen en el hogar, en donde las mujeres presentan mayor responsabilidad. Sin embargo, es en la UdeC donde las entrevistadas manifiestan con mayor frecuencia sentimientos de frustración y tristeza, por no poder destinar más tiempo al cuidado de sus hijos. En contraste en la UAS, algunas entrevistadas han optado por postergar o renunciar a la maternidad. En lo que sí coinciden ambas universidades es que los varones enfrentan estos conflictos de manera práctica, pues la mayor parte de sus preocupaciones se concentran en el trabajo y en su desarrollo individual. Estos resultados se deben, quizá, a que el género masculino se mostró más reservado en abordar aspectos de su vida privada. Es por este motivo que consideramos pertinente seguir profundizando en esta temática, con el objetivo de comprender su postura como padres de familia e identificar similitudes -emocionales y actitudinales- con sus compañeras.

Las investigaciones que intentan explicar los trastornos de personalidad, son las que con mayor sistematicidad se han abocado a identificar los componentes del “yo” y conocer su funcionamiento en periodos de disociación. A pesar de que este trabajo

persigue otros objetivos, la adopción de algunos conceptos y técnicas del psicoanálisis, tales como las regresiones y el autonálisis, permitieron examinar los múltiples rasgos y factores -ambientales, cognoscitivos y actitudinales- que influyen en la formación de la identidad académica. En el caso de los entrevistados de la UdeC y la UAS, resulta difícil determinar la estructura del su yo-profesional, pues sus elementos o voces a menudo se fusionan, separan y desvanecen, creando nuevas versiones de sus valores, conocimientos y sentimientos. Sin embargo, conforme adquieren mayor experiencia y madurez, algunas de estas percepciones presentan mayor estabilidad, esto como resultado de eventos que les generan cierta seguridad laboral (una plaza de tiempo completo y su consolidación como investigador) y personal (matrimonio, hijos y éxito). En contraste, los dilemas cobran mayor relevancia a medida que asumen nuevas responsabilidades y cambios que perturban la armonía y/o la firmeza de sus posiciones.

### *Performatividad*

Los entrevistados concuerdan en que las reformas estructurales y los cambios en las políticas de evaluación han repercutido en todas las facetas de su vida, pues los han impulsado a modificar sus metas personales y a adoptar nuevos ideales profesionales. Así pues, buena parte de estas medidas se han concentrado en dos de sus actividades principales: la docencia y la investigación. Sin embargo, en su implementación se advierten diferencias sustanciales, pues en la UdeC se ha prestado mayor atención a la enseñanza y las tutorías, mediante el diseño de programas de capacitación y actualización en temas relacionados con la planificación de clases y la didáctica. Al respecto, existen discrepancias, pues los profesores con mayor antigüedad - en su mayoría de las áreas de Física y Ciencias de la Salud - se muestran críticos con estos eventos, pues consideran que se imparten de manera genérica y no retoman los problemas reales que enfrentan en las aulas. En contraste, los más jóvenes - provenientes del área de Humanidades, Ciencias Sociales e Ingeniería - señalan que estos aprendizajes han sido de utilidad en los primeros años de su carrera, debido a su escasa o nula experiencia.

No obstante, la mayoría coincide en que se ha hecho muy poco por fortalecer la actividad científica, debido a que no todas las facultades cuentan con programas de posgrado, en su mayoría de doctorado. Las áreas que presentan estas carencias son Humanidades y Ciencias de Salud. En esta última, los investigadores advierten una infraestructura deficiente de sus laboratorios y un escaso financiamiento para emprender nuevos proyectos. Esta situación ha repercutido en su participación en el SNI, pues algunos señalan que en los puntos que obtienen no se toman en cuenta estas necesidades y carencias y, en contraste, se les exige con el mismo rigor y severidad. Sin embargo, en relación al PRODEP el panorama es diferente, pues el control y el seguimiento que existe de su rendimiento es más cauteloso. Incluso, a pesar de que este sistema presenta objetivos similares al CONACyT y/o al SNI.

A diferencia de la UdeC, los entrevistados de la UAS -en su mayoría con mayor antigüedad-, señalan que buen parte de sus autoridades no se preocupan por su formación en el área de la docencia, pues estos cursos se realizan de manera regular y en ocasiones son ellos mismos los que gestionan estos aprendizajes de manera individual. Empero, no todos se preocuparían por fortalecer este tipo de competencias, pues en las áreas de Física e Ingeniería los profesores manifiestan su interés por otros aspectos de su carrera. En contraste, los profesores que trabajan en las facultades de Humanidades, Ciencias Sociales y Bioquímica - en su mayoría de género femenino-, presentan el deseo de mejorar la interacción con sus estudiantes y desarrollar actividades que promuevan su inserción laboral.

Al igual que en la UdeC, los profesores de la UAS consideran que existe una escasa difusión de la investigación. Sin embargo, reconocen que en los últimos años se han creado centros de investigación, principalmente en el área de Bioquímica y Ciencias de la Salud, así como posgrados en facultades en donde hace unos diez o veinte años no existían, como es el caso de Ciencias Sociales y Humanidades. Si bien los jóvenes se muestran más optimistas con estos avances, los que ingresaron al SNI entre la década de los ochenta y noventa, manifestaron dificultades para permanecer en este sistema en sus primeros años, pues algunos se vieron en la tarea de gestionar sus propios laboratorios y posgrados. No obstante, ambas

generaciones coinciden en que la conformación del Programa de Jóvenes Investigadores constituye uno de los aportes más importantes de su institución, que ha permitido la fundación de nuevas e innovadoras líneas de investigación, así como el ingreso de personal capacitado.

A pesar de que la adopción de las políticas del PRODEP cumplen un papel importante en la dirección y fortalecimiento de su desempeño profesional, para los entrevistados el CONACyT y el SNI presenta un valor significativo en su desarrollo científico. Sin embargo, el género femenino en la UdeC se muestra menos entusiasta y/o conformes con el nivel que han alcanzado en estos sistemas. Mientras que en la UAS, ambos géneros presentan el deseo de ascender, principalmente quienes cuentan con el nivel II y III del SNI. Además, las mujeres experimentan menos conflictos y dificultades para acreditarse como investigadoras. Un aspecto importante en las biografías de los profesores del área de Bioquímica, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades, es que a través de sus trabajos intentan repercutir en su localidad, principalmente atender los problemas de inseguridad y violencia que aquejan a su entidad federativa.

El impacto de las políticas no sólo se aprecia en el modo en que se organiza y gestiona la actividad académica, sino en el comportamiento y las actitudes que asumen los sujetos al interior de sus instituciones. Las investigaciones que intentan explicar estos procesos describen las distintas dinámicas de interacción, la cultura y los valores que se recrean en torno a las nuevas demandas y exigencias educativas que proponen los gobiernos neoliberales, apoyándose de conceptos y enfoques analíticos que provienen de las Ciencias Políticas y la Psicología Social. Buena parte de sus aportes coinciden en que las universidades se han transformado, a medida que las sociedades han ido cambiando de economías y las tecnologías han tomado el control de la administración y vigilancia de la productividad. Para adaptarse a estos cambios, en la UdeC y la UAS se han implementado sistemas y programas de evaluación que coadyuvan al control y regulación de sus funciones sustantivas.



De acuerdo a los relatos de los entrevistados, la adopción de estas políticas ha propiciado la conformación de dos tipos de profesores: los pre-performativos y los post-performativos. El primero, integrado por aquellos que tienen más de veinticinco años de servicio y, el segundo, por los que se insertaron a trabajar hace menos de quince años. A diferencia de los sujetos post-performativos, los que presentan mayor antigüedad presentan vocación docente más estable y el deseo de relacionar la enseñanza con la investigación. En contraste, los más jóvenes manifiestan dificultades para interactuar con sus estudiantes y seleccionar una estrategia didáctica que potencie sus clases. A pesar de estas discrepancias, ambos presentan una postura conservadora, en donde el maestro aún mantiene el control y la dirección de la clase. En el ámbito científico, los profesores post-performativos manifiestan una inclinación temprana por la investigación y una formación proclive a la interdisciplinariedad. Sin embargo, en cuanto a la productividad y el prestigio académico, los académicos pre-performativos se encuentran mejor posicionados.

En ambos casos existen diferencias generacionales que marcan distancias claras respecto a su experiencia profesional y madurez emocional. En el plano ético se advierten ciertas semejanzas, pues ambos grupos comparten un conjunto de valores que se concentran en el éxito individual y la eficiencia. Aunque con diferente nivel de intensidad, pues el género femenino presenta mayor disposición para trabajar en equipo, incluso a pesar de que son ellas mismas las que denuncian más casos de rivalidad y abuso de poder. En contraste, el género masculino presenta un perfil más competitivo y propenso a ocupar puestos y/o cargos administrativos y de dirección, tanto al interior como fuera de sus universidades. De este modo se puede decir que la performatividad constituye un concepto innovador, que permite explicar la influencia de las reformas y las normas en la identidad académica, a través de procesos fabricación individuales y grupales que invitan a la renovación de los ideales tradicionales y a la adopción de estilos y estrategias más actuales - la mayoría de ellas provenientes del ámbito de la economía-, que promueven la transparencia, el reconocimiento y el emprendimiento de su trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achinstein, B. y Athanases, S. (2005). "Focusing new teachers on diversity and equity: toward a knowledge base for mentors", in *Teaching and Teacher Education*, núm. 21, pp. 843-862. Disponible en: <https://cset.stanford.edu/publications/journal-articles/focusing-new-teachers-diversity-and-equity-toward-knowledge-base-mento> [Consulta en: 3 de marzo de 2015].
- Adler, P. y Kwon, S. (2002). "Social Capital: Prospects for a New Concept", in *The Academy of Management Review*, vol. 27, núm. 1, pp. 17-40. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/4134367> [Consulta en: 8 de octubre del 2016].
- Admiraal, W., Korthagen F. y Wubbels, T. (2000). "Effects of student teachers' coping behaviour", in *British Journal of Educational Psychology*, vol 70, núm. 1, pp. 33-52. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10765565> [Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- Akkerman, S. y Meijer, P. (2011). "A dialogical approach to Conceptualizing teachers' identity: A dialogical approach", in *Teachers and Teacher Education*, vol. 27, núm. 2, pp. 308-319. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001502> [Consulta en: 25 de octubre de 2016].
- Amador, R. y Didriksson, A. (2011). "Escenarios de la universidad pública latinoamericana", en México: Plaza y Valdez, UNAM, lissue, pp. 277.
- Anderson, E. y Shannon, A. (1988). "Toward a conceptualization of mentoring", in *Journal of Teacher Education*, vol. 39, núm.1, pp. 38–42. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248718803900109?journalCode=jtea> [Consulta en: 1 de octubre del 2015].
- Anderson, K. y Zuiker, S. (2010). "Performative Identity as a Resource for Classroom Participation: Scientific Shane vs. Jimmy Neutron", in *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 9, núm. 5, pp. 291-309. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2010.517708> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].

Antonek, J.L., McCormick, D.E. y Donato, R. (1997). "The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity", in *Modern Language Journal*, vol.81, núm. 1, pp. 15-27. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ542857> [Consulta en: 13 de octubre del 2014].

Alonso, M. (2001). "Mujeres y carrera académica: una revisión teórica". En M. García y Marisa. Cortázar (Coords.), *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la mujer, pp. 66-90.

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2011). "Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados Profesorado", en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 1, pp. 229-240. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469016> [Consulta en: 3 de marzo de 2015].

Allen, T. (2003). "Mentoring others: A dispositional and motivational approach", in *Journal of Vocational Behavior*, núm. 62, pp. 134-154. Disponible en: <http://www.ouderenenarbeid.be/documenten/artikel%20allen.pdf> [Consulta en 23 de octubre del 2014].

Allen, T., Eby, L., Poteet, M., Lentz, E. y Lima, L. (2004). "Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis", in *Journal of Applied Psychology*, núm. 89, pp. 127-136. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/8881166\\_Career\\_Benefits\\_Associated\\_With\\_Mentoring\\_for\\_Proteges\\_A\\_Meta-Analysis](https://www.researchgate.net/publication/8881166_Career_Benefits_Associated_With_Mentoring_for_Proteges_A_Meta-Analysis) [Consulta en 23 de octubre del 2014].

Allen, T. y Finkelstein, L. (2003). "Beyond mentoring: Alternative sources and functions of developmental support", in *Career Development Quarterly*, vol. 51, núm. 4, pp. 346-355. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00615.x/abstract> [Consulta en: 25 de abril de 2015].

- Archer, L. (2008). "The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity", in *Journal of Education Policy*, vol. 23, núm. 3, pp. 265-285. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930701754047> [Consulta en: 2 de noviembre de 2014].
- Archer, L., Hollingworth y Halsall, A. (2007). "University's not for me I'm a Nike person." Inner-city young people's negotiations of new class identities and educational engagement", in *Sociology*, vol. 41, núm. 2, pp. 219-37. Disponible en: <http://docslide.net/documents/understanding-minority-achievement-in-schools-race-gender-class-and-success.html> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].
- Ariza, Marina (2009). "Una mirada comparativa a la relación entre migración y mercados de trabajo femeninos en el contexto de la globalización. El caso del servicio doméstico. Notas metodológicas", en L. Rivera y F. Lozano (coords.), *Ascencio Encuentros disciplinarios y debates metodológicos. La práctica de la investigación sobre migraciones y movilidades*, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Miguel Ángel Porrúa, pp. 55-90.
- Ariza, M. y Gandini, L. (2012). "El análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica", en L., Velasco y M. Ariza (coords.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 497-533.
- Aryee, S., Lo, S. y Kang, I. (1999). "Antecedents of early career stage mentoring among Chinese employees", in *Journal of Organizational Behavior*, núm. 20, pp. 563-576. Disponible en: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199909\)20:5%3C563::AID-JOB890%3E3.0.CO;2-%23/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1099-1379(199909)20:5%3C563::AID-JOB890%3E3.0.CO;2-%23/abstract) [Consulta en 23 de octubre del 2014].

- Atkins S. y Williams A (1995). "Registered nurses' experiences of mentoring undergraduate nursing students", in *Journal of Advanced Nursing*, núm. 21, pp. 1006-1015. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7601984> [Consultado en: 24 de mayo de 2016].
- Ávalos, B. y Sevilla, A. (2010). "La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación", en *Memoria electrónica del II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e inserción profesional docente*, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Avis, J. (2005). "Beyond performativity: reflections on activist professionalism and the labour process in further education", in *Journal of education policy*, vol. 20, núm. 2, pp. 209–222. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093052000341403> [Consulta en: 2 de noviembre del 2014].
- Bates, A. (2001). "Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios", en Barcelona: Gedisa, pp. 324.
- Bhatia, S. y Ram, A. (2002). "Locating the dialogical self in the age of transnational migrations, border crossings, and diásporas", in *Culture & Psychology*, vol. 7, pp. 297-309. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354067X0173003> [Consulta en: 25 de octubre de 2016].
- Baker, V. y Lattuca, L. (2010). "Developmental networks and learning: Toward an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study", in *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 7, pp. 807- 27. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ901111> [Consulta en: 4 de octubre de 2014].
- Bakhtin, M. (1973). "Problems of Dostoevsky's poetics. Ann Arbor", MI: Ardis. Original work published 1929 as *Problemy tvorchestva Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's Art].

- Balachevsky, E. (2009). "Los cambiantes patrones de la profesión académica en la era de la globalización", en N. Stromquist (coord.), *La profesión académica en la globalización*, México: ANUIES, pp. 101-130.
- Ball, S., (2000). "Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society", in *Australian educational researcher*, vol. 17, núm.3, pp. 1-24. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000093&pid=S0101-7330200400040000200003&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000093&pid=S0101-7330200400040000200003&lng=en) [Consulta: 24 de noviembre de 2016].
- Ball, S. (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity", in *Journal of Education Policy*, vol. 18, núm. 2, pp. 215-228. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065> [Consulta en: 24 de diciembre de 2016].
- Ball, S. (2012). "Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University", in *British Journal of Educational Studies*, vol. 60, núm.1, pp. 17-28. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2011.650940> [Consulta en: 24 de diciembre de 2016].
- Ball, S., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1994). "Market forces and parental choice", in S. Tomlinson (coord.), *Educational reform and its consequences*. London: IPPR/Rivers Oram Press.
- Bauder, H. (2006). "Learning to become a geographer: Reproduction and transformation in academia", en *Antipode*, vol. 38, pp. 71-79. Disponible: <http://www.praxis-epress.org/CGR/8-Bauder.pdf> [Consulta en: 2 de junio del 2014].
- Baugh, S. y Fagenson-Eland, E. (2005). "Boundaryless mentoring: an exploratory study of the functions provided by internal versus external organizational mentors", in *Journal of Applied Psychology*, vol. 35, núm. 5, pp. 939-55. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1559-1816.2005.tb02154.x/abstract> [Consulta en: 22 de octubre del 2014].

- Baugh, S. y Scandura, T. (1999). "The effect of multiple mentors on protege attitudes toward the work setting", in *Journal of Social Behavior and Personality*, vol.14, núm. 4, pp. 503-521. Disponible en: <https://miami.pure.elsevier.com/en/publications/the-effect-of-multiple-mentors-on-protege-attitudes-toward-the-wo> [Consulta en: 21 de octubre del 2014].
- Beijaard, D. (1995). "Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity", in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 1, núm. 2, pp. 281-294. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354060950010209?journalCode=ctat> 20 [Consulta en: 22 de octubre de 2014].
- Beijaard, D., Meijer, P., Verloop, N. (2004). "Reconsidering research on teachers' professional identity", in *Teaching and Teacher Education*, núm. 20, pp. 107-128. Disponible en: [https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10\\_404\\_07.pdf?seque](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?seque) [Consulta en: 13 de mayo del 2014].
- Beijaard, D, Verloop, N. y Vermunt, J. D. (2000). "Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective", in *Teaching and Teacher Education*, núm.16, pp.749-764. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000238> [Consultado en: 11 de noviembre de 2013].
- Bell, C. R. (2000). "The Mentor as Partner, en *Training and Development*", vol. 54, núm. 2, pp. 52-56. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ602948> [Consulta en: 3 de marzo de 2015].
- Beltrán, F., Torres, I., Beltrán, A y García F. (2005). "Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 10, núm. 2, pp. 397-415. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210213> [Consultado en: 1 de septiembre de 2014].

Becher, T. (1989). "Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines", in Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Berg-Schlosser, D., De Meur, G., Rihoux, B. y Ragin, C. (2009). "Configurational Comparative Methods: Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Related Techniques", en B. Rihoux y C. Ragin (coords.), Configurational Comparative Methods: Qualitative Comparative Analysis and Related Techniques, Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 2-18.

Berger, P.L. y Luckmann, T. (1972). "La construcción social de la realidad". Buenos Aires: Amorrortu.

Berlew, D. y Hall, D. (1966). "The socialization of managers: effects of expectations on performance", in Administrative Sciences Quarterly, vol. 11, núm. 2, pp. 207-23. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/2391245> [Consulta en: 4 de agosto de 2016].

Bernstein, B. (2000). "Official knowledge and pedagogic identities: The politics of recontextualising", in S. Ball (coord.), The sociology of education: Major themes, in London: RoutledgeFalmer, pp. 196–215.

Bettis, P. y Mills, M. (2006). "Liminality and the study of the changing academic landscape", in V. Anfara y N. Mertz (Eds.), Theoretical frameworks in qualitative research, en Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 59-72.

Blackmore, J. (2004). "Leading as emotional management work in high risk times: the counterintuitive impulses of performativity and passion", in School Leadership & Management, vol. 24, núm. 4, pp. 439-459. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ681429> [Consultado en: 1 de noviembre de 2014].



- Blackmore, J. y Sachs, J. (2005). "Performing and re-forming leaders: gender, educational restructuring and organisational change", in New York: SUNY Press.
- Blickle, G., Witzki, A. y Schneider, P. (2009). "Mentoring support and power: A three-year predictive field study on protégé networking and career success", in *Journal of Vocational Behavior*, núm. 74, pp. 181-189. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879108001322> [Consulta en: 25 de abril de 2015].
- Boeije, H. (2002). "A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews", in *Quality & Quantity*, vol. 36, pp. 391–409. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1020909529486> [Consulta en: 25 de marzo del 2016].
- Bolívar, A. (2006). "Una política para la (re) construcción de la identidad", en A. Bolívar, *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, en España: ALJIBE, pp. 215-230.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial", en *Forum: qualitative social research*, vol. 6, núm. 1. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516> [Consultado en: 20 de noviembre de 2013].
- Bourdieu, P. (2003). "El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad: curso del Collège de France 2000-2001", en Barcelona: Anagrama, 2003, pp. 212.
- Bourdieu, P. (2008). "Homo academicus". Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 320.
- Briones, C. (2007). "Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías", en *Tabula Rasa*, núm.6, pp. 55-83. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a04.pdf> [Consultado en: 22 de noviembre de 2014].

- Brehony, K., (2005). "Primary schooling under New Labour; the irresolvable contradiction between excellence and enjoyment", in Oxford review of education, vol. 31, núm. 1, pp. 29-46. Disponible en: [https://www.jstor.org/stable/4618603?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/4618603?seq=1#page_scan_tab_contents) [Consultado en: 2 de noviembre de 2013].
- Brew, A. (2008). "Disciplinary and interdisciplinary affiliations of experienced researchers", in High Education, vol. 56, pp. 423-438. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-007-9102-4> [Consultado en: 12 de octubre de 2015].
- Bright, M. (2005). "Can Japanese mentoring enhance understanding of Western mentoring?", in Employee Relations, vol. 27, núm. 4, pp. 325-339. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/01425450510605679> [Consultado en: 25 de mayo de 2016].
- Brink, M. y Benschop, Y. (2012). "Gender Practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs", in Organization, vol.19, núm. 4, pp. 507-524. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1350508411414293> [Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- Bronfenbrenner, U. (1989). "Ecological systems theory", in Annals of Child Development, núm. 6, pp. 187-249. Disponible en: <http://study.com/academy/lesson/bronfenbrenners-ecological-systems-theory-of-development-definition-examples.html> [Consulta en: 3 de marzo de 2015].
- Brunetti, G. (2006). "Resilience under fire: perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States", in Teaching and Teacher Education, vol. 22, núm. 7, pp. 812-825. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000461> [Consulta: 2 de noviembre de 2016].

- Buchanan, R. (2015). "Teacher identity and agency in an era of accountability", in *Teachers and Teaching*, vol. 21, núm. 6, pp. 700-719. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329> [Consulta en: 26 de octubre de 2015].
- Burke, R. y McKeen, C. (1997). "Benefits of mentoring relationships among managerial and professional women: A cautionary tale", in *Journal of Vocational Behavior*, núm. 51, pp. 43-57. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879197915955> [Consulta en 23 de octubre del 2014].
- Burns E., Poikkeus, A. y Aro, M. (2013). "Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education", in *Teaching and Teacher Education*, núm. 34, pp. 77-85. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000747> [Consulta: 2 de noviembre de 2016].
- Butler, J. (1990). "Gender Trouble", in London: Routledge.
- Cain, T. (2009). "Mentoring trainee teachers: how can mentors use research?", in *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 17, núm. 1, pp. 53-66. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611260802233498> [Consultado en: 8 de junio de 2014].
- Callero, P. (2003). "The sociology of the self", in *Annual Review of Sociology*, vol. 29, pp. 115-133. Disponible en: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.29.010202.100057> [Consulta en: 25 de octubre de 2016].
- Canales, A. (2009). "Universidades: el incentivo para investigar y la demanda profesionalizante", en H. Muñoz (coord.), *La universidad pública en México*, en México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 201- 264.
- Canrinus, E., Helms-Lorenza, M., Beijaard, D., Buitinka, J. y Hofmana, A. (2011). "Profiling teachers' sense of professional identity", in *Educational Studies*, vol. 37, núm. 5, pp. 593-608. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055698.2010.539857>

[Consulta en: 12 de mayo del 2014].

Casey, E.S. (1997). "The fate of place: A philosophical history", in Berkeley: University of California Press, pp. 512.

Castro A., Kelly J. y Shih, M. (2010). "Resilience strategies for new teachers in high needs áreas", in Teaching and Teacher Education, núm. 26, pp. 622-629.

Disponible

en:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001905>

[Consulta: 2 de noviembre de 2016].

Catalyst. (2001). "The next generation: Today's professionals, tomorrow's leaders", in New York: Author.

Cattonar, B. (2006). "Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique: tensions entre le vrai travail et le sale boulot", in Éducation et Francophonie, vol. 34, núm. 1, pp. 193-212, Disponible en: [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV\\_1\\_193.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_193.pdf) [Consulta en: 24 de noviembre del 2014].

Cyrułnik B. (2003). "Cuando uno está muerto y surge el oculto tiempo de los recuerdos", en B. Cyrułnik, Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida, en Barcelona: Gedisa, S.A., pp.

Certeau, M. (1984). "The Practice of Everyday Life", in California: University of California Press, pp. 231.

Chandler, D., Hall, D. y Kram, K. (2010), "A developmental network and relational savvy approach to talent development", in Organizational Dynamics, vol. 39, núm.1, pp. 48-56. Disponible en: <http://www.macfarlanlane.com.au/a-development-network-and-relational-savvy/> [Consulta en: 14 de octubre del 2014].

- Chandler, D., Kram, K y Yip, J. (2011). "An Ecological Systems Perspective on Mentoring at Work: A Review and Future Prospects", in *The Academy of Management Annals*, vol. 5, núm. 1, pp. 519-570. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/19416520.2011.576087> [Consulta en: 22 de septiembre de 2016].
- Chavoya, M.L. (2001). "Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm.11, pp. 2-11. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001106.pdf> [Consulta en: 14 de octubre del 2014].
- Cheah, W., Helmy, H., Jordan, H., Chew, J., Nurul, N. y Siti, N. (2015). "Peer Mentoring Among Undergraduate Medical Students: Experience from Universiti Malaysia Sarawak", in *Education in Medicine Journal*, vol. 7, núm. 1, pp. 44-55. Disponible en: <https://www.eduimed.com/index.php/eimj/article/viewFile/331/216> [Consultado en: 16 de junio de 2016].
- Cherkowski, S. y Bosetti, L. (2014). "Behind the veil: Academic women negotiating demands of femininity", in *Women's Studies*, in *International Forum*, vol. 45, pp. 19-26. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/262196493\\_Behind\\_the\\_veil\\_Academic\\_women\\_negotiating\\_demands\\_of\\_femininity](https://www.researchgate.net/publication/262196493_Behind_the_veil_Academic_women_negotiating_demands_of_femininity) [Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- Chirole, A. (2012). "Comentarios sobre los casos de Brasil, México y Argentina", en N. Fernández-Lamarra y M. Marquina (coords.), *El futuro de la profesión académica*, en *Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero*, pp. 81-87.
- Chorba, K., Was, C. y Isaacson, R. (2012). "Individual Differences in Academic Identity and Self-Handicapping in Undergraduate College Students", in *Individual Differences Research*, vol. 10, núm. 2, pp. 60-68. Disponible en:

[http://citation.allacademic.com/meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/3/7/9/6/5/p379650\\_index.html](http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/3/7/9/6/5/p379650_index.html) [Consultado en: 7 de junio de 2014].

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1996). "Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools", in *Educational Researcher*, vol. 25, núm. 3, pp. 24–30. <https://www.jstor.org/stable/1176665> [Consultado en: 20 de octubre 2014].

Clarke, M., Hyde, A. y Drennan, J. (2013), "Professional Identity in Higher Education, in Kehm B. M y Teichler U. (eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges, The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, Dublín, Springer, pp. 7-22. Disponible en: [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-4614-5\\_2](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-4614-5_2) [Consulta en: 3 de noviembre del 2014].

Clegg, S. (2005). "Theorising the Mundane: the significance of agency", in *International Studies in Sociology of Education*, vol. 15, núm. 2, pp. 149-164. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620210500200137> [Consulta en: 3 de noviembre del 2014].

Clegg, S. (2007). "Academic identities under threat?", in *British Educational Research Journal*, vol. 34, núm. 3, pp. 329-345. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920701532269?journalCode=cber20> [Consultado en: 7 de noviembre de 2014].

Clegg, S. (2012). "Conceptualising higher education research and/or academic development as 'fields': A critical analysis", in *Journal Higher Education Research & Development*, vol. 31, núm. 5, pp. 667-678. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/07294360.2012.690369?scroll=top&needAccess=true> [Consultado en: 23 diciembre de 2014].

Cohen, A. (1995), "An examination of the relationships between work commitment and nonwork domains", in *Human Relations*, vol. 48, núm. 3, pp. 239-63. Disponible en:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872679504800302>

[Consulta en: 21 de octubre del 2014].

Cohen, A. y Kirchmeyer, C. (1995), "A multidimensional approach to the relation between organizational commitment and nonwork participation", in *Journal of Vocational Behavior*, vol. 46, pp. 189-202. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879185710123> [Consulta en: 21 de octubre del 2014].

Colbeck, C. (2008). "Professional Identity Development Theory and Doctoral Education", in *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 113, pp. 9–16. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.304/abstract> [Consultado en: 13 de octubre de 2016].

Coldron, J., y Smith, R. (1999). "Active location in teachers' construction of their professional identities", in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, núm. 6, pp. 711–726. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/002202799182954> [Consultado en: 21 de mayo de 2014].

CONACyT (2009). "Base de datos del Sistema Nacional de Investigadores", México, en Disco Compacto.

Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). "The multiple 'I's' of teacher identity", in M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, y R. T. Boak (Coords.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, London/Washington, DC: The Falmer Press, pp. 78-89.

Cortés, P., Leite, A. E. y Rivas, J.I. (2014). "Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel", en *Tendencias Pedagógicas*, núm. 24, pp. 199-214. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/663122> [Consultado en: 3 de marzo de 2015].

Covarrubias-Papahiu, P. (2013). "Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IV, núm. 10, pp. 113-133.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588008> [Consulta en: 1 de mayo del 2014].

Craig, C. J. (1998). "The influence of context on one teacher's interpretive knowledge of team teaching", in *Teaching and Teacher Education*, vol.14, pp. 371-383. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X97000486> [Consulta en: 14 de mayo del 2014].

Crisp, G y Cruz, I. (2009). "Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007", in *Review High Educational*, núm. 50, pp. 525–545. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/29782942> [Consulta: 12 de octubre de 2016].

Cummings, J. y Higgins, M. (2006), "Relational instability at the network core: support dynamics in developmental networks", in *Social Networks*, vol. 28, pp. 38-55. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378873305000328> [Consulta en: 21 de octubre del 2014].

Czerniawski, G. (2011). "Emerging teachers-emerging identities: Trust and accountability in the construction of newly qualified teachers in Norway, Germany and England", in *European Journal of Teacher Education*, vol 34, núm. 4, pp. 431-47. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2011.587114> [Consultado en: 15 de octubre de 2015].

Dagfal, A. (2014). "La Identidad Profesional como Problema: El Caso del "Psicólogo-Psicoanalista" en la Argentina (1959–1966)", en *Psicologia em Pesquisa*, vol. 8, núm. 1, pp. 97-114. Disponible en: <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/15715> [Consulta en: 14 de septiembre del 2014].

Dalton, G., Thompson, P. y Price, R. (1977). "Four stages of professional careers: A new look at performance by professionals", in *Organizational Dynamics*, vol. 6, núm. 1, pp. 19- 42. Disponible en:



<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S009026167790033X> [Consulta en: 13 de septiembre del 2016].

Davidson, M. y Foster-Johnson, L. (2001). "Mentoring in the preparation of graduate students of color", in *Review of Educational Research*, vol. 71, núm. 4, pp. 549-574. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3516098> [Consulta: 12 de octubre de 2016].

Davis, J. (2006). "The importance of the community of practice in Identity Development", in *Journal of Allied Health Sciences and Practice*, vol. 4, núm. 3. Disponible en: <http://nsuworks.nova.edu/ijahsp/vol4/iss3/5/> [Consulta en: 12 de septiembre del 2014].

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*, en Madrid: Narcea, pp. 210.

Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). "The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities", in *British Journal of Educational Research*, vol. 32, núm. 4, pp. 601-616. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920600775316/abstract> [Consulta en: 7 de junio del 2014].

Day, R., y Allen, T. (2004). "The relationship between career motivation and selfefficacy with prote´ge´ career success", in *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, núm. 1, pp. 72-91. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879103000368> [Consulta en: 25 de abril de 2015].

Díaz, C. y Bastías, C. (2012). "Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica", en *Educación XX1*, vol. 15, núm. 1, pp. 241-263. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/158> [Consulta en: 4 de octubre del 2014].

De Janasz, S. y Sullivan, S. (2004), "Multiple mentoring in academe: developing the professorial network", in *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, núm. 2, pp.

263-83. Disponible en:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879103001209>  
[Consulta en: 21 de octubre del 2014].

De Janasz, S., Sullivan, S. y Whiting, V. (2003), "Mentor networks and career success: lessons for turbulent times", in *Academy of Management Executive*, vol. 17, núm. 4, pp. 78-91. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/4166008> [Consulta en: 21 de octubre del 2014].

Deem, R. (2006). "Changing research perspectives on the management of higher education: can research permeate the activities of manager-academics?", in *Higher Education Quarterly*, vol. 60, núm. 3, pp. 203–228. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2273.2006.00322.x/abstract> [Consulta en: 12 de mayo de 2014].

Díaz Barriga, A. (2008). "La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México", en A. Díaz Barriga, C. Barron y F. Díaz Barriga (coords.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales, en México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y Plaza y Valdés*, pp. 21-38.

Dillabough, J. A. (1999). "Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism", in *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 3, pp. 373- 394. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425699995326> [Consulta en: 11 de octubre del 2014].

DiRenzo, M., Weer, C. y Linnehan, F. (2013) "Protégé career aspirations: The influence of formal e-mentor networks and family-based role models", in *Journal of Vocational Behavior*, núm. 83, pp. 41-50. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879113000523> [Consulta en: 8 de octubre del 2016].

Dreher, G.F., & Cox, T.H. (1996). "Race, gender, and opportunity: A study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships",

- in *Journal of Applied Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp. 297–308. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8690690> [Consultado en: 25 de mayo de 2016].
- Dobrow, S., Chandler, D., Murphy, W. y Kram, K. (2012). “A Review of Developmental Networks: Incorporating a Mutuality Perspective”, in *Journal of Management*, vol. 38, núm. 1, pp. 210-242. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0149206311415858> [Consulta en: 25 de abril de 2015].
- Dobrow, S. y Higgins, M. (2005). “Developmental networks and professional identity: A longitudinal study”, in *Career Development International*, vol. 10, núm. 6, pp. 567–583. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/13620430510620629> [Consulta en: 25 de abril de 2015].
- Dostoievski, F. (1975). “Los hermanos karamazov; humillados y ofendidos. El ladrón honrado,” en Barcelona: Bruguera, pp.715.
- Dubar, C. (2000a). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, en Francia: Universitaires de France, pp. 278.
- Dubar, C. (2000b). “Construction identitaire”, in *Cahiers Pedagogiques*, núm. 380, pp. 11-12. Disponible en: [http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id\\_article=241](http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id_article=241) [Consulta en: 28 de octubre del 2013].
- Dumazedier, J. (1998). “La montée de l’autoformation dans l’éducation permanente: une approche sociologique et historique”, en París: Les six thèmes, Biennale de l’ education et de la formation, CD-ROM.
- Duran-Bellonch, M. e Ion, G. (2014). “Investigadoras con éxito en la universidad... ¿cómo lo han logrado?”, en *Educación XX1*, vol. 17, núm. 1, pp. 39-58. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10704> [Consulta en: 3 de octubre del 2014].

- Eby, L. (1997). "Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature", in *Journal of Vocational Behavior*, núm. 51, pp. 125–144. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879197915943> [Consulta en: 25 de abril de 2015].
- Eby, L., Allen, T., Evans, S., Ng, T. y DuBois, D. (2008). "Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and nonmentored individuals", in *Journal of Vocational Behavior*, vol. 72, núm. 2, pp. 254-267. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2352144/> [Consulta en: 25 de abril de 2015].
- Eby, L. y McManus, S. (2004). "The proteges role in negative mentoring experiences", in *Journal of Vocational Behavior*, vol. 65, pp. 255-75. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879103001143> [Consulta en: 25 de abril de 2015].
- Eby, L., McManus, S., Simon, S. y Russell, J. (2000), "The proteges perspective regarding negative mentoring experiences: the development of a taxonomy", in *Journal of Vocational Behavior*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-21. Disponible en: <https://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/The-Proteges-Perspective-Regarding-Negative-Mentoring-Experiences.pdf> [Consulta en: 25 de abril de 2015].
- Edwards, J. y Gordon, S. (2006). "You should: Mentoring responsibilities as perceived by faculty, alumni, and students", in Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco: American Educational Research Association. Disponible en: <http://www.aera.net/Events-Meetings/Annual-Meeting/Previous-Annual-Meetings/2006-Annual-Meeting>
- Efrón, M. (2009). "Identidad de los abogados y formación universitaria en un marco de crisis", en *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, vol. 2,

núm. 1, pp. 35-46. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327507004> [Consulta en: 1 de septiembre del 2014].

Elliot, J. (2001) "Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources of educational reform", in D. Gleeson y C. Husbands (coords.), *The Performing School*, in London: RoutledgeFalmer, pp. 192-211.

Etévez, E. (2009). "Lógica institucional en la búsqueda de académicos con posgrado", en E. Estévez (coord.), *El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*, en México: ANUIES, pp. 127-154.

Eveline, J. (2005). "Women in the ivory tower: gendering feminised and masculinised identities", in *Journal of Organizational Change Management*, vol. 18, núm. 6, pp. 641-658. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09534810510628558> [Consultado en: 8 de noviembre del 2014].

Farrell, C. y Morris, J. (2003). "The neo-bureaucratic state: Professionals, managers and professional managers in schools, in general practices and social work", in *Organizations*, núm.10, pp. 129-56. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1350508403010001380> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].

Fernández, L. (2006). "El objeto-institución: dramática y patologías institucionales", en M. Landesmann (coord.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, en México: Juan Pablos, pp. 45-76.

Fernández, L. (2009). "Introducción. Genealogía del trabajo de investigación", en M. Landesmann, H. Hickman y G. Parra (coords.), *Memoria e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*, en México: Juan Pablos, UNAM, pp. 25-47.

- Fernández-Lamarra, N. (2012). "La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas", en N. Fernández-Lamarra y M. Marquina (coords.), El futuro de la profesión académica, en Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 61-80.
- Figuroa, S. y Acosta, I. (2013). "Política educativa: la trampa de los mecanismos de evaluación docente en las universidades mexicanas", en I. Acosta y V. Sieglin (coords.), Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas, en México: Universidad Autónoma de Nuevo León y Ma-Porrúa.
- Flinders, D. (1988). "Teacher isolation and the new reform", in Journal of Curriculum and Supervision, vol. 4, núm. 1, pp. 17-29. Disponible en: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs\\_1988fall\\_flinders.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1988fall_flinders.pdf) [Consultado en: 13 de diciembre de 2016].
- Foucault, M. (1986). "Of other spaces", in Diacritics, vol. 16, núm. 1, pp. 22-27. Disponible en: [https://www.jstor.org/stable/464648?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/464648?seq=1#page_scan_tab_contents) [Consultado en: 14 de octubre de 2014].
- Galassi, J. (2011). "La construcción social del científico. Notas sobre Identidad intelectual y social de comunidades científicas en Chile", en Estudios Sociales, núm. 119, pp. 169-206. Disponible en: <http://www.sistemascomplejos.cl/wp-content/uploads/2012/04/La-construcci%C3%B3n-social-del-cient%C3%ADfico-Jorge-Gibert-Galassi-2011.pdf> [Consultado en: 13 de octubre del 2015].
- Gandini, L. (2012). "¿Escapando de la crisis? Trayectorias laborales de inmigrantes argentinos recientes en dos contextos de recepción: Ciudad de México y Madrid". Tesis de doctorado. México: El Colegio de México.
- Galaz, A. (2011). "El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?", en Estudios Pedagógicos XXXVII, núm. 2, pp. 89-107. Disponible en:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S07187052011000200005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07187052011000200005) [Consultado en: 1 de octubre de 2013].

Galaz, J.F. (2002). "La satisfacción laboral de los académicos en una universidad pública estatal", *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 96, pp. 47-72. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=autor&busqueda=GALAZ%20FONTES,%20JESUS%20FRANCISCO> [Consulta: 23 de diciembre del 2013].

Galaz, J. y Gil-Antón, M. (2009). "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-31. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/237> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].

Galaz, J.F., Gil, A., Padilla, L., García, J., Martínez, J. y Arcos, J. (2012a). La educación superior mexicana en la encrucijada: temas para una agenda en política pública, en J.F. Galaz, M. Gil, L. Padilla, J. García, J. Martínez y J. Arcos (coords.), *La reconfiguración de la profesión académica en México*, en Mexico: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Baja California, pp. 33-42.

Galaz, J.F., Padilla, L., Gil, M. y García, J. (2012b). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana, en J.F. Galaz, M. Gil, L. Padilla, J. García, J. Martínez y J. Arcos (coords.), *La reconfiguración de la profesión académica en México*, en Mexico: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Baja California, pp. 61-76.

Galton, M.J. y MacBeath, J.E.C. (2008). *Teachers under Pressure*, en London: Sage, pp. 136.

Gil-Antón, M. (2009). ¿Segmentación o diversificación?: una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México, en en N. Stromquist

(coord.), La profesión académica en la globalización, México: ANUIES, pp. 53-100.

Gil-Antón, M. (2012). El largo camino para pasar de los puestos a los actores, en J.F. Galaz, M. Gil, L. Padilla, J. García, J. Martínez y J. Arcos (coords.), La reconfiguración de la profesión académica en México, en Mexico: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Baja California, pp. 231-236.

Gil-Antón, M., Grediaga, R., Pérez, L., Rondero, N., Casillas, M.A., De Garay, A., Armenta, C., Rodríguez, J., Camarena, P., Villa, L., Acevedo, C., Fernández, M., Livas, A., Ramírez, M., Vences, A., Chavoya, M., Águila, S., Álvarez, H., Moreno, R., Ortega, T., Beltrán, J., Campuzano, M., Hernández, E. (1994). Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos, México: UAM-A/ UABCS/ UNISON/ IPN/UNAM/ UANL/ UDG/ UAP/ UV/ UAH/ ITP/ Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, pp. 23-88.

Giménez, G. (2008). Cultura, identidad y memoria Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas, en Frontera Norte, bol. 21, núm. 41, pp. 7-32. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-73722009000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001) [Consulta: 16 de septiembre de 2014].

Godshalk, V. y Sosik, J. (2000). Does mentor-protégé agreement of mentor leadership behavior influence the quality of a mentoring relationship?, in Group & Organization Management, núm. 25, pp. 291-317. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1059601100253005> [Consulta en 23 de octubre del 2014].

Goodson, I. F. y Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community, in Teacher Education Quarterly, vol. 21, núm. 1, pp. 85-105. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ484266> [Consulta: 12 de septiembre de 2014].



- Góngora, E. (2012). Profesión y carrera académica: referentes para el análisis del prestigio, en E. Góngora (coord.), *Prestigio académico: estructuras, estrategias y concepciones*, en México: ANUIES, pp. 49-84.
- Gordon, G. (2005). The human dimensions of the research agenda: Supporting the development of researchers throughout the career life cycle, in *Higher Education Quarterly*, vol. 59, núm. 1, pp. 40-55. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2273.2005.00280.x/abstract> [Consulta: 22 de octubre de 2014].
- Gorsky, P., Caspi, A., Antonovsky, A., Blau, I. y Mansur, A. (2010). The Relationship between Academic Discipline and Dialogic Behavior in Open University Course Forums, in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol.11, núm. 2, pp. 49-72. Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/820> [Consultado en: 17 de octubre de 2016].
- Graham, J. (1999). Improvement through inspection? Quality assessment and the role of Ofsted in the regulation of teacher education in England. Asia-Pacific, in *Journal of Teacher Education and Development*, vol. 2, núm. 2, pp. 29-42. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/4969/3/3696.pdf> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].
- Grbich, C. (1998). The academic researcher: Socialization in settings previously dominated by teaching, in *Higher Education*, núm. 36, pp. 67-85. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003104311001> [Consulta: 12 de octubre de 2016].
- Grediaga, R. (2000). Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 89-130.
- Gu, Q. y Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness, in *Teaching and Teacher Education*, núm. 23, pp.1302-1316.

Disponible en:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001028> [Consulta: 2 de noviembre de 2016].

Haggard, D., Dougherty, T., Turban, D. y Wilbanks, J. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research, in *Journal of Management*, vol. 37, núm. 1, pp. 280. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0149206310386227> [Consulta en: 25 de abril de 2015].

Handler, D. y Kram, K. (2007). Mentoring and developmental networks in the new career context, in H. Gunz y M. Periperl (coords.), *Handbook of career studies*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 241–267. [Consultado en: 25 de mayo de 2016].

Hall, C. y Noyes, A. (2009). New regimes of truth: The impact of performative school self evaluation systems on teachers' professional identities, in *Teaching and Teacher Education*, núm. 25, pp. 850-856. Disponible: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09000109> [Consulta: 10 de noviembre de 2014].

Hagoel, L. y Kalekin-Fishman, D. (2002). Crossing Borders: Toward a trans-disciplinary scientific identity, in *Studies in Higher Education*, vol. 27, núm. 3, pp. 297-308. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070220000680> [Consulta: 13 de octubre de 2014].

Hargreaves, A. (1994). "Las paradojas postmodernas. El yo ilimitado", en A. Hargreaves (coord.), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata, pp. 100-105.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change, in *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, núm. 8, pp. 967-83. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000831> [Consultado en: 15 de octubre de 2015].

- Hargreaves, A y Fullan, M. (2012). Cultura y comunidades profesionales, en A. Hargreaves y M. Fullan (coords). Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela, en Madrid: Morata, pp. 134-177.
- Haslam, S., Powell, C y Turner, J. (2000). Social identity, self-categorization, and work motivation: rethinking the contribution of the group to positive and sustainable organizational outcomes, in *Appl. Psychol*, vol 49, pp.319-39. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1464-0597.00018/abstract> [Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development: a study of two mentoring relationships, in *Teaching and Teacher Education*, vol.14, núm. 6, pp. 657- 670. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X98000158> [Consulta: 12 de octubre de 2016].
- Healy C. y Welchert, A. (1990). Mentoring Relations: A Definition to Advance Research and Practice, in *Educational Researcher*, vol. 19, núm. 9, pp. 17-21. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X019009017?journalCode=edra> [Consultado en: 24 de mayo de 2016].
- Helwig, B., Anderson, L. & Tindal, G. (2001). Influence of Elementary Student Gender on Teachers' Perceptions of Mathematics Achievement, in *Journal of Educational Research*, Volume 95, 2001 – Issue, pp. 93-102. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220670109596577> [Consultado en: 17 de octubre de 2016].
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self, in *Journal of Constructivist Psychology*, núm.16, pp. 89-130. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10720530390117902?journalCode=upcy20> [Consulta en: 25 de octubre de 2016].
- Hermans, H. (2008). “How to perform research on the basis of dialogical self theory? Introduction to the Special Issue”, in *Journal of Constructivist Psychology*, vol.

21, núm. 3, pp. 185-199. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10720530802070684> [Consulta en: 24 de junio del 2014].

Hermans, H. (2012). Dialogical Self Theory and the Increasing Multiplicity of I-positions in a Globalizing Society: An Introduction, in H. Hermans (coord.), Applications of Dialogical Self Theory. New Directions for Child and Adolescent Development, vol. 137, pp. 1–21.

Hermans, H. (2013). The Dialogical Self in Education: Introduction, in Journal of Constructivist Psychology, vol. 26, núm. 2, pp. 81-89. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10720537.2013.759018> [Consulta en: 24 de junio del 2014].

Hermans, H. (2014). Self as a Society of I-Positions: A Dialogical Approach to Counseling, in Journal of Humanistic Counseling, vol. 53, pp. 134-159. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x/abstract> [Consulta en: 25 de octubre de 2016].

Hermans, H. y Hermans-Jansen, E. (1995). Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy, in New York: Guilford Press, pp. 306

Hermans, H., Kempen, H. y Van Loon, R. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism, in American Psychologist, vol. 47, pp. 23-33. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/232556214\\_The\\_Dialogical\\_Self\\_Beyond\\_Individualism\\_and\\_Rationalism](https://www.researchgate.net/publication/232556214_The_Dialogical_Self_Beyond_Individualism_and_Rationalism) [Consulta en: 25 de octubre de 2016].

Hey, V. (2001). The construction of academic time: sub/ contracting academic labouring research, in Journal of Education Policy, vol. 16, núm. 1, pp. 67-84, Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930010009831> [Consultado en: 7 de octubre del 2014].

- Hey, V. (2003). Joining the club? Ademia and working-class feminities, in *Gender and Education*, vol. 15, núm. 3, pp. 319-335. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250303863> [Consultado en: 4 de octubre del 2014].
- Hickman, H. (2009). Memorias e identidades de los herederos. Del ser estudiante al ser académico, en en M. Landesmann, H. Hickman y G. Parra (coords.), *Memoria e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*, en México: Juan Pablos, UNAM, pp. 139-184.
- Higgins, M. y Kram, K. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective, en *Academy of Management Review*, núm. 26, pp. 264-288. Disponible en: [https://www.bu.edu/sph/files/2012/01/Higgins-Kram\\_Reconceptualizing-Mentoring-at-Work-A-Developmental-Network-Perspective.pdf](https://www.bu.edu/sph/files/2012/01/Higgins-Kram_Reconceptualizing-Mentoring-at-Work-A-Developmental-Network-Perspective.pdf) [Consulta en 23 de octubre del 2014].
- Hill, D. (2001). State theory and the neoliberal reconstruction of schooling and teacher education: a structuralist neoMarxist critique of postmodernist, quasi-postmodernist, and culturalist neo-Marxist theory, in *British journal of sociology of education*, vol. 2, núm.1, pp. 135-155. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/9682790.pdf> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].
- Hirsch, A. C. (2010). Ética profesional y profesores universitarios: una perspectiva comparativa, en *Reencuentro*, núm. 57, pp. 34-38. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34012514005.pdf> [Consultado en: 14 de mayo del 2013].
- Hofmann, D. (1997). An overview of the logic and rationale of hierarchical linear models, in *Journal of Management*, vol. 23, núm. 6, pp. 723-744. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014920639702300602> [Consultado en: 25 de mayo de 2016].

Instituto La Crónica de Culiacán (2009). Liceo Rosales: un parto romántico de una realización en desarrollo, núm. 201, México: Investigaciones Históricas y Archivísticas, pp. 1. Disponible en: <http://lacronica.culiacan.gob.mx/wp-content/uploads/2012/06/201-feb-04-2009.pdf> [Consulta en: 7 de agosto del 2015].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2011). Perspectiva estadística Colima, México: INEGI, pp. 13-19.

Inzer, L. y Crawford, C.B. (2005). A review of formal and informal mentoring: processes, problems, and design, in *Journal of Leadership Education*, Vol. 4, núm. 1, pp. 31-50. Disponible en: <http://www.journalofleadershiped.org/index.php/vol-4-iss-1/137-a-review-of-formal-and-informal-mentoring-processes-problems-and-design> [Consulta en: 3 de octubre del 2014].

Izadinia, M. (2015). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers, in *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 5, núm. 2 pp. 127 - 143. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/IJMCE-01-2016-0004> [Consulta en 23 de octubre del 2014].

James, W. (1890). The principles of psychology. Special issue on the dialogical self, in *Journal of Constructivist Psychology*, vol. 16, pp. 89-213. Disponible en: [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/5078/The\\_dialogical\\_self\\_Research\\_and\\_applications.pdf?sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/5078/The_dialogical_self_Research_and_applications.pdf?sequence=1) [Consulta en: 25 de octubre de 2016].

Janssen, S. (2015), A Self-Determination Theory Perspective on Mentoring Relationships at Work. Tesis de Doctorado en la Universidad de Twente, Holanda. Disponible en: <http://doc.utwente.nl/97660/>

Jawitz, J. (2009). Learning in the academic workplace: The harmonization of the collective and the individual habitus, in *Studies in Higher Education*, vol. 34, núm. 6, pp. 601-14. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070802556149> [Consulta en: 8 de octubre del 2014].

Johnson, C. (1989). Mentoring programs, in M. Upcraft y J. Gardner (coords.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*, San Francisco: Jossey Bass, pp. 118–128.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*, in Chicago: The University of Chicago Press, pp. 272.

Kaës, R. (1987). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones, en R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Roussillon y J. Vidal (coords). *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*, en Barcelona: Paidós, pp. 15-41.

Kaës, R. (2008). Procesos asociativos e interdiscursividad en los grupos, en *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, núm. 12, pp. 73-94. Disponible en: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/458> [Consultado en: 7 de octubre de 2016].

Kammeyer-Mueller, J. y Judge, T. (2008). A quantitative review of mentoring research: Test of a model, in *Journal of Vocational Behavior*, núm. 72, pp. 269-283. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879107001248> [Consultado en: 25 de mayo de 2016].

Kelchtermans, G y Ballet, K (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative biographical study on teacher socialisation, in *Teaching and Teacher Education*, vol.18, núm. 1, pp. 105-20. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000531> [Consultado en: 15 de octubre de 2015].

Kent, R. (1993). Higher education in México: From unregulated expansión to evaluation, *Higer Education*, núm. 25, pp. 73-83. Disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/HErollin.pdf> [Consulta: 12 de diciembre del 2013].

- Kent, R. (2016). "La educación superior en México. Tensiones y ambigüedades de la modernización", en R. Kent (coord.), Ciclos y avatares de la educación superior en México. Antología personal, México: ANUIES, pp. 207-220.
- Keshavarzi, S. y Fumani, M. (2015). The Impact of Teachers' Reflectivity and Gender on Their Intellectual Excitement and Interpersonal Teaching Style, in Theory and Practice in Language Studies, vol. 5, núm. 3, pp. 525-534. Disponible:  
<http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0503525534> [Consultado en: 17 de octubre de 2016].
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies, en I. F. Goodson (coord.), Studying teachers' lives, London: Routledge, pp. 99-152.
- Klug, B. y Salzman, S. (1991). Formal induction vs. informal mentoring: comparative effects and outcomes, in Teaching and Teacher Education, vol. 7, núm. 3, 241-251. Disponible en:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9190031J>  
[Consulta: 12 de octubre de 2016].
- Kram, K. (1983). Phases of the mentoring relationship, in Academy of Management Journal, vol.26, núm.4, pp. 608-625. Disponible en:  
<https://www.jstor.org/stable/255910> [Consultado en: 24 de mayo de 2016].
- Kram, K. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. Glenview, Boston: Scott Foresman, pp.268.
- Kram, K. y Isabella L. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development, in The Academy of Management Journal, vol. 28, núm. 1, pp. 110-132. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/256064>  
[Consultado en: 17 de mayo del 2016].
- Kram, K. y Ragins, B. (2007). The landscape of mentoring in the 21st century, in B. Ragins y K. Kram (coords.), The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice, in Thousand Oaks: Sage, pp. 659-692. Disponible en:



[http://sk.sagepub.com/reference/hdbk\\_workmentor/n27.xml](http://sk.sagepub.com/reference/hdbk_workmentor/n27.xml) [Consulta en 23 de octubre del 2014].

Kuntz, A. (2012). Reconsidering the workplace: faculty perceptions of their work and working environments, in *Studies in Higher Education*, vol. 37, núm. 7, pp. 769-782. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2010.541556> [Consultado en: 3 de octubre del 2014].

Kuperminc, G., Emshoff, J., Reiner, M., Secret, L., Niolon, P. y Foster, J. (2005). Integration of mentoring with other programs and services, in D. DuBois y M. Karcher (coords.), *Handbook of youth mentoring*, Thousand Oaks: Sage. pp. 314–339. Disponible en: [http://sk.sagepub.com/reference/hdbk\\_youthmentor/n21.xml](http://sk.sagepub.com/reference/hdbk_youthmentor/n21.xml) [Consulta en: 8 de octubre del 2016].

Kwan, T. y Lopez-Real, F. (2010). Identity formation of teacher–mentors: An analysis of contrasting experiences using a Wengerian matrix framework, in *Teaching and Teacher Education*, núm. 26, pp. 722-731. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002066> [Consulta en 23 de octubre del 2014].

Labra, A. (2011). Planeación y reformas de la educación superior en América Latina y México: una perspectiva desde la UNAM, en R. Amador y A. Didriksson, (coords.), *Escenarios de la universidad pública latinoamericana*, en México: Plaza y Valdez, UNAM, issue, pp. 96-107.

Landau, J. y Arthur, M. (1992), “The relationship of marital status, spouse’s career status, and gender to salary level”, in *Sex Roles*, vol. 27, pp. 665-81. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02651096> [Consulta en: 21 de octubre del 2014].

Lankau, M. y Scandura, T. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences, in *Academy of*

- Management Journal, núm. 45, pp. 779-790. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3069311> [Consulta en 23 de octubre del 2014].
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher, in *Reflective Practice*, vol. 1, núm. 3, pp. 293-307. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/713693162> [Consultado en: 17 de octubre de 2016].
- Latham, G.y, Pinder, C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century, in *Annual Review of Psychology*, vol. 56, pp. 485-516. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15709944> [Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping, in *European Journal of Personality*, núm. 1, pp. 141-169. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/per.2410010304/abstract> [Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- Leijen, Ä. y Kullasepp, K. (2013). All Roads Lead to Rome: Developmental Trajectories of Student Teachers' Professional and Personal Identity Development, in *Journal of Constructivist Psychology*, vol. 26, núm. 2, pp. 104-114. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10720537.2013.759023> [Consulta en: 25 de octubre de 2016].
- Leshem, S. (2012). The Many Faces of Mentor-Mentee Relationships in a Pre-Service Teacher Education Programme, in *Creative Education*, vol.3, núm. 4, pp. 413-421. Disponible: <https://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=21625>
- Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M. y McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and Psychological Terror at Workplaces, in *Violence and Victims*, vol. 5, núm. 2, pp. 119-126. Disponible en:

[http://www.mobbingportal.com/LeymannV&V1990\(3\).pdf](http://www.mobbingportal.com/LeymannV&V1990(3).pdf) [Consulta en: 16 de diciembre de 2016].

Lueddeke G. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship', in *Studies in Higher Education*, vol. 28, núm. 2, pp. 213-228. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ668222> [Consultado en: 17 de octubre de 2016].

Lyotard, J. (1984) *The Postmodern Condition: a report on knowledge*, Manchester: Manchester University Press.

Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). "El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria", en *Educación XX1*, vol. 15, núm. 2, pp. 93-118. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504002> [Consulta en: 3 de octubre del 2014].

Maurer, T., Weiss, E. y Barbeite, F. (2003). A model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables, in *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, núm. 4, pp. 707-724. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12940410> [Consulta en: 25 de abril de 2015].

Mawhinney, H. y Xu, F. (1997). Restructuring the identity of foreign-trained teachers in Ontario schools, in *TESOL Quarterly*, vol. 31, núm. 3, pp. 632- 639. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ552261> [Consulta en: 21 de octubre del 2014].

McCarthy, S. J. (2001). Identity construction in elementary readers and writers, in *Reading Research Quarterly*, vol. 36, núm. 2, pp. 122-151. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/748298> [Consulta en: 11 de octubre del 2014].

McGaughey, J. (1992). Symbolic leadership: Redefining relations with the host organization, in *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 1994, núm. 56, pp. 39-50. Disponible en:

[http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1536-0717](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1536-0717) [Consultado en: 17 de octubre de 2016].

McKinlay, A. (2010). Performativity and the politics of identity: Putting Butler to work, in *Critical Perspectives on Accounting*, vol. 21, pp. 232-242. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1045235409001294> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2001), *Research in Education: A conceptual introduction* (5th ed.), New York: Longman.

Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-18. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html> [Consultado en: 1 de octubre de 2013].

Milicia, B, San José, V., Utges, G. y Salinas, B. (2007). La cultura como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física, en *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 12, núm. 2, pp. 263-284. Disponible en: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID170/v12\\_n2\\_a2007.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID170/v12_n2_a2007.pdf) [Consulta en: 2 de noviembre del 2014].

Minsky, M. (1985). *The society of mind*, in New York: Simon & Schuster, pp. 315.

Missirian, A. (1982) *Why executive women need mentors to reach the top*. Englewood Cliffs, in N.J.: Prentice-Hall.

Monereo, C. y Badía, A. (2011). “Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza”, en C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea, pp. 57-76.

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014), “La identidad docente de los profesores universitarios competentes”, en *Educación XX1*, vol.17, núm. 2, pp. 83-104. Disponible en:

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/11480/11420>

[Consulta en: 12 de octubre del 2014].

Monero, C.; Wise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 3, pp. 323-340. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4371657> [Consulta en: 13 de octubre del 2014].

Monroy, C.E., Tapia, G.I., García, A.L., López, S. (2010). Reseña Histórica de la Universidad de Colima 1940-2010, México: Universidad de Colima, pp. 13-72.

Morgan, D. y Collier, P. (2006). Students first mentoring project: Using role-theory to improve low-income, first generation student retention, in *Electronic memory of Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association*, in Montreal. Disponible en: [http://citation.allacademic.com/meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/1/0/3/1/8/p103189\\_index.html](http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/0/3/1/8/p103189_index.html)

Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M. y Clarke, A. (2010). What Makes Teachers Tick? Sustaining Events in New Teachers' Lives, in *British Educational Research Journal*, vol. 36, núm. 2, pp. 191-208. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920902780972/abstract> [Consulta en: 2 de noviembre de 2014].

Morlino, L. (2010). Cómo comparar: los mecanismos esenciales, en L. Morlino (cood.), *Introducción a la investigación comparada*, en México: Alianza Editorial, pp. 81-118.

Muñoz, H. (2009). La universidad pública en México, en México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 360.

Murphy W. y Kram, K. (2010). Understanding non-work relationships in developmental networks, in *Career Development International*, vol. 15, núm. 7, pp. 637 – 663. Disponible en:

<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/13620431011094069>  
[Consulta en: 21 de octubre del 2014].

Murray, S., Ma, X. y Mazur, J. (2009). Effects of peer coaching on teachers' collaborative interactions and students' mathematics achievement, in *The Journal of Educational Research*, vol. 102, núm. 3, pp. 203-212. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ821078> [Consulta en: 25 de abril de 2015].

Ng, T., Eby, L., Sorensen, K. y Feldman, D. (2005). Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis, in *Personnel Psychology*, núm. 58, pp. 367-408. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x/full>  
[Consulta en: 8 de octubre del 2016].

Nias, J. (1989). Teaching and the self, in M. L. Holly, y C. S. McLoughlin (coords.), *Perspective on teacher professional development*, London: Falmer Press, pp. 151-171.

Nielson, T., Carlson, D. y Lankau, M. (2001). The supportive mentor as a means of reducing work-family conflict, in *Journal of Vocational Behavior*, núm. 59, pp. 364-381. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879101918068>

[Consulta en 23 de octubre del 2014]. Noriega, J. E. (2014). Culturas académicas en la Universidad Pública. Avances de investigación, en *Simposio: Pensar la universidad en sus contextos. Perspectiva Educativas*. Disponible en: <https://fcecoordinacioneducacion.files.wordpress.com/2012/02/034.pdf>  
[Consulta en: 2 de junio del 2013].

O'Brien, K., Biga, A., Kessler, S. y Allen, T. (2010). A meta-analytic investigation of gender differences in mentoring, in *Journal of Management*, vol. 36, núm. 2, pp. 537-554. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0149206308318619>  
[Consultado en: 25 de mayo de 2016].

- O'Connor, K. (2008). You choose to care: teachers, emotions and professional identity, in *Teaching and teacher education*, vol. 24, núm. 1, pp. 117-126. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001752> [Consultado en: 2 de noviembre de 2014].
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in *Teaching and Teacher Education*, in *Teaching and Teacher Education*, núm. 44, pp. 180-188. Disponible en: <http://mentoringtesol.pbworks.com/f/exemplarymentorsperspectives.pdf> [Consulta: 12 de octubre de 2016].
- Ostroff, C. y Kozlowski, S. (1993). The role of mentoring in the information gathering processes of newcomers during early organizational socialization, in *Journal of Vocational Behavior*, núm. 42, pp. 170-183. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879183710122> [Consulta en 23 de octubre del 2014].
- Pane, D.M., (2009). Viewing classroom discipline as negotiable social interaction: a communities of practice perspective, in *Teaching and teacher education*, vol. 26, núm. 1, pp. 87-97. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001115> [Consultado en: 2 de noviembre de 2014].
- Parker, P., Hall, T. y Kram, K. (2008). Peer coaching: A relational process for accelerating career learning, in *Academy of Management Learning and Education*, vol. 7, núm. 4, pp. 487-503. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/27759152> [Consulta en: 25 de abril de 2015].
- Periódico Noroeste de Sinaloa (2013). Benefician casas de estudiantes a siete mil. Disponible en: <http://www.noroeste.com.mx/publicaciones.php?id=896211> [Consulta en: 4 de diciembre del 2013].
- Phillips, L. (1977). *Mentors and proteges: A study of the career development of women managers and executives in business and industry*, Doctoral

Dissertation, en Los Ángeles: University of California, pp. 78-6517. Disponible en:

[https://www.researchgate.net/publication/34418668\\_Mentors\\_and\\_proteges\\_a\\_study\\_of\\_the\\_career\\_development\\_of\\_women\\_managers\\_and\\_executives\\_in\\_business\\_and\\_industry](https://www.researchgate.net/publication/34418668_Mentors_and_proteges_a_study_of_the_career_development_of_women_managers_and_executives_in_business_and_industry) [Consulta en 23 de octubre del 2014].

Pillena, M., Beijaard, D. y Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies, in *European Journal of Teacher Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 240-260. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2012.696192> [Consultado en: 24 de octubre de 2014].

Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario, en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 3, 309-321, Disponible: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013807532981> [Consulta en: 12 de octubre del 2014].

Preciado, F. (2006). La cultura académica de los profesores colimenses universitarios: una revisión a partir de la entrevista de historia oral, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Época II*, vol. XII, núm. 23, pp. 71-91. Disponible en: <file:///D:/Downloads/Dialnet-LaCulturaAcademicaDeLosProfesoresColimensesUnivers-2747300.pdf> [Consulta en: 2 de diciembre 2013].

Preciado, F., Gómez-Nashiki, A. y Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década: un estudio cualitativo de las políticas de formación en el profesorado, en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 13, núm. 39, pp. 1139-1163. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a6.pdf> [Consulta en: 22 de diciembre de 2013].



- Quijada, K. (2013). La ética docente. Un estudio sobre los valores de los profesores de la Universidad de Colima. Tesis de Maestría, México: Universidad de Colima.
- Ragin, C. (1998). The Logic of Qualitative Comparative Analysis, in *International Review of Social History*, núm. 43, pp. 105-124. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S0020859000115111> [Consulta en: 3 de mayo del 2016].
- Ragin, C. (1999). Using Qualitative Comparative Analysis to Study Causal Complexity, in *Health Services Research*, vol. 34, núm. 5, pp.12-25. Disponible en: <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA58451873&v=2.1&u=colmex&it=r&p=AONE&sw=w&authCount=1&selfRedirect=true> [Consulta en: 3 de mayo del 2016].
- Ragin, C. (2007). El uso de los métodos comparativos para estudiar la diversidad, en C. Ragin (coord.), *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*, en Colombia: Universidad de los Andes, pp. 177-212.
- Ragins, B. y Cotton, J. (1993). Gender and willingness to mentor in organizations, in *Journal of Management*, núm. 19, pp. 97-111. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/014920639390047Q> [Consulta en: 3 de marzo de 2015].
- Ragins, B., Cotton, J. y Miller, J. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes, in *The Academy of Management Journal*, vol. 43, núm. 6, pp. 1177-1194. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/1556344> [Consulta en: 25 de abril de 2015].
- Ragins, B. y Scandura, T. (1997). The way we were: Gender and the termination of mentoring relationships, in *Journal of Applied Psychology*, núm. 82, pp. 945-

953. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9638090> [Consulta en 23 de octubre del 2014].

Raider-Roth, M., Stieha, V. y Hensley, B. (2012). Rupture and repair: Episodes of resistance and resilience in teachers' learning, in *Teaching and Teacher Education*, núm. 28, pp. 493-502. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001351> [Consulta en: 8 de octubre del 2016].

Rama, C. (2011). Tendencias de las reformas en las universidades públicas de América Latina: de las reformas internas autónomas a las reformas gubernamentales, en R. Amador y A. Didriksson (coords.), *Escenarios de la universidad pública latinoamericana*, en México: Plaza y Valdez, UNAM, lissue, pp. 41-47.

Rayner, S., Fuller, M., MacEwen, L. y Roberts, H. (2010). Managing leadership in the UK university: a case for researching the missing professoriate?, in *Studies in Higher Education*, vol.35, núm. 6, pp. 17-37. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070903243100> [Consulta en: 2 de junio del 2014].

Reay, D. (2004). Cultural capitalists and academic habitus: Classed and gendered labour in UK higher education, in *Women's Studies International Forum*, vol. 27, núm. 1, pp. 31-9. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Diane\\_Reay/publication/248557028\\_Cultural\\_capitalists\\_and\\_academic\\_habitus\\_Classed\\_and\\_gendered\\_labour\\_in\\_UK\\_higher\\_education/links/57a0d73c08aeef8f311c791a.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Diane_Reay/publication/248557028_Cultural_capitalists_and_academic_habitus_Classed_and_gendered_labour_in_UK_higher_education/links/57a0d73c08aeef8f311c791a.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication_detail) [Consulta: 24 de noviembre de 2016].

Reio, T. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: a commentary, in *Teaching and Teacher Education*, vol.21, pp. 985-993. Disponible en:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000843>

[Consultado en: 15 de octubre de 2015].

Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos, en E. Remedi y L. Fernández (coords.), *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, en México: Plaza y Valdez, S.A., pp. 25- 54.

Remedi, E. y Ramírez, R. (2016). Sujetos, grupos, instituciones y disciplinas en la construcción de trayectorias y campos científicos. Notas introductorias, en E. Remedi y R. Ramírez (coords.), *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*, en México: ANUIES, pp. 13-38.

Remdi, E. y Blanco, R. (2016). Devenir científico. Prácticas marginales, instituciones transicionales y figuras de identificación en la conformación de trayectorias consolidadas, en E. Remedi y R. Ramírez (coords.), *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*, en México: ANUIES, pp. 385-412.

Reybold, L. (2003). Pathways to the professorate: The development of faculty identity in education, in *Innovative Higher Education*, vol. 27, núm. 4, pp. 235-52. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024024430041> [Consulta en: 13 de septiembre de 2014].

Reyes, V., Masters, Y., Clary, D., Betlem E, Jones, M., Charteris, J., Kivunja, C., Rizk, N. y Sigauke, A. (2016). Writing for publication group: professional development situated in the interstices of academia and performativity, in *Reflective Practice*, vol. 17, núm. 4, pp. 444-455. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2016.1169170> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].

Riebschleger, J. y Cross, S. (2011). Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education, in *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 19, núm. 1, pp. 65-82. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611267.2011.543572> [Consulta en: 3 de octubre del 2014].

Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship and classroom management difficulties, in *Teaching and teacher education*, vol. 25, núm. 5, pp. 626-635. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08002072> [Consulta en: 1 de noviembre de 2014].

Rodgers, C. y Scott, K. (2008). “The development of the personal self and professional identity in learning to teach”, in M. Cochran-Smith y S. Feiman-Nemser (coords), *Handbook of Research on Teacher Education*, Abingdon: Routledge, pp. 732-755.

Rodríguez, R. y Casanova, H. (1994). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, en México: Centro sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, pp. 120.

Rogers, B. y Cooper, F. (2001). Más allá de identidad, en *Apuntes de Investigación del CECYP*, núm.7, pp. 30-67. Disponible en: <http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/issue/view/12> [Consultado en: 2 de noviembre de 2013].

Roland, A. (2001). Another voice and position: Psychoanalysis across civilizations, in *Culture & Psychology*, núm. 7, pp. 311-321. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354067X0173004> [Consulta en: 25 de octubre de 2016].

Romero, L. (2005). Impacto de las políticas de evaluación al desempeño, en L. Romero (coord.), *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*, en México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Plaza y Valdés, pp. 279-300.

- Romo, R. (2006). Prestigio académico y científicidad. La presencia del conductismo en México, en Monique Landesmann (coord.), *Instituciones, disciplinas e identidades*, México: Juan Pablos, pp. 91-116.
- Rose, G., Rukstalis, M. y Schuckit, M. (2005) *Informal Mentoring Between Faculty and Medical Students*, in *Academic Medicine*, vol. 80, núm. 4, pp. 344-348. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15793017>
- Rosenbaum, J. (1984). *Career mobility in a corporate hierarchy*. Orlando: Academic Press, pp. 328.
- Rueda, M. y Luna, E. (2011). La valoración del desempeño docente en las universidades, en M. Rueda (coord.), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*, en México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 9-30.
- Sachs, J. (2000). The activist professional, in *Journal of educational change*, vol. 1, núm. 1, pp. 77-95. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010092014264> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].
- Salgado, J. y Herman, H. (2005), *The return of Subjectivity: from a multiplicity of selves to the dialogical self*. *E-Journal of Applied Psychology*, vol.1, núm.1, pp.3-13. Disponible en: <http://sensoria.swinburne.edu.au/index.php/sensoria/article/viewFile/2/189> [Consulta en: 16 de octubre del 2014].
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G y Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study, in *British educational research journal*, vol. 33, núm. 5, pp. 681-701. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920701582264/abstract> [Consulta en: 2 de novimenbre de 2014].
- Samuel, M. y Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles a case study of South Africa, in *International Journal of*

- Educational Research, vol. 33, núm. 5, pp. 475-49. Disponible en: <http://eprints.brighton.ac.uk/1186/> [Consulta en: 12 de septiembre de 2014].
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar la experiencia del profesorado, en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 1, 2008, pp. 1-19. Disponible: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16361> [Consulta en: 8 de junio de 2014].
- Sanchez, R., Bauer, T. y Paronto, M. (2006). Peer-Mentoring Freshmen: Implications for Satisfaction, Commitment and Retention to Graduation, in *Academy of Management Learning and Education*, vol. 5, núm.1, pp. 25-37. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40212531> [Consulta en: 25 de abril de 2015].
- Scaffidi, A. y Berman, J. (2011). A positive postdoctoral experience is related to quality supervision and career mentoring, collaborations, networking and a nurturing research environment, in *Higher Education*, núm. 62, pp. 685-698. Disponible en: [https://www.jstor.org/stable/41477897?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41477897?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Schmitt, N., Cortina, J., Ingerick, M. y Wiechmann, D. (2003). Personnel selection and employee performance. in W. Borman, D. Ilgen y R. Klimoski (coords.), *Handbook of Psychology*, New York: Wiley, pp.12:77–106. [Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- Schneer, J. y Reitman, F. (1990). Effects of unemployment gaps on the careers of MBAs, in *Academy of Management Journal*, núm. 33, pp. 391-406. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/256330> [Consulta en: 8 de octubre del 2016].
- Seery, Mark. (2011). Resilience: A Silver Lining to Experiencing Adverse Life Events?, in *Psychological Science*, vol. 20, núm. 6, pp. 390-394. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721411424740?journalCo de=cdpa> [Consulta: 2 de noviembre de 2016].
- Seierstad, C. y Healy, G. (2012). Women's equality in the Scandinavian academy: a distant dream? *Work, in Employment and Society*, vol. 26, núm. 2, pp. 296-

313. Disponible en:  
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0950017011432918>  
[Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- SEP Secretaría de Educación Pública (2012). Programa de Mejoramiento del Profesorado. Disponible en:  
[http://promep.sep.gob.mx/Objetivos\\_estrategicos.html](http://promep.sep.gob.mx/Objetivos_estrategicos.html) [Consulta en: 3 de marzo de 2015].
- Sermijn, J., Devlieger, P. y Loots, G. (2008). The Narrative Construction of the Self Selfhood as a Rhizomatic Story, in *Qualitative Inquiry*, vol. 20, núm. 10, pp. 1-19. Disponible en:  
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800408314356> [Consulta en: 20 de noviembre 2014].
- Shapiro, S. (2009). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity, in *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, pp. 616-621. Disponible en:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001851>  
[Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- Shore, C. y Wright, S. (1999). Audit culture and anthropology: neo-liberalism in British higher education, in *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 5, núm. 4, pp. 557-575. Disponible en:  
[https://www.academia.edu/8245170/Audit\\_Culture\\_and\\_Anthropology\\_Neoliberalism\\_in\\_British\\_Higher\\_Education](https://www.academia.edu/8245170/Audit_Culture_and_Anthropology_Neoliberalism_in_British_Higher_Education) [Consulta: 24 de noviembre de 2016].
- Silvio, L. (2007). Heterogeneidad en la conformación de la profesión académica: una comparación entre químicos y sociólogos, en *Redes*, vol. 13, núm. 26, pp. 17-49. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/907/90702601.pdf>  
[Consulta en: 3 de noviembre del 2014].
- Singh, R., Ragins, B. y Tharenou, P. (2009). What matters most? The relative role of mentoring and career capital in career success, in *Journal of Vocational Behavior*, núm. 75, pp. 56-67. Disponible en:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879109000347>  
[Consulta en: 8 de octubre del 2016].

Single, P. y Müller, C. (2005). Electronic Mentoring Programs: A Model to Guide Practice and Research, in *Mentoring and Tutoring*, vol. 13, núm. 2, pp. 305-320. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/> [Consulta en: 3 de marzo de 2015].

Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I. Burbujas*, Madrid: Siruela, pp. 584.

Smith, J.M., (2011). Agency and female teachers' career decisions: a life history study of forty women, in *Educational management administration and leadership*, vol. 39, núm.1, pp. 7-24. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143210383900> [Consulta en: 2 de noviembre del 2014].

Smith, P., Peterson, M. y Schwartz, S. (2002). Cultural values, sources of guidance and their relevance to managerial behavior: A 47 nation study, in *Journal of Cross-Cultural Psychology*, núm. 33, pp. 188-208. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/232426864\\_Cultural\\_values\\_sources\\_of\\_guidance\\_and\\_their\\_relevance\\_to\\_managerial\\_behavior\\_A\\_47-nation\\_study](https://www.researchgate.net/publication/232426864_Cultural_values_sources_of_guidance_and_their_relevance_to_managerial_behavior_A_47-nation_study) [Consultado en: 25 de mayo de 2016].

Soja, E. (1989). *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*, in New York: Verso, pp.260.

Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers, in *Teacher Education Quarterly*, vol. 28, núm. 3, pp. 75-87. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23478305> [Consulta: 2 de noviembre de 2016].

Straus, E. W. (1958). Aesthesiology and hallucinations. In R. May, E. Angel y H. Ellenberger (coords.), *Existence. A new dimension in psychiatry and psychology*, en New York: Basic Books, pp. 139-169.



- Stromquist, N. (2009a). "La profesión académica frente a las cambiantes expectativas sociales e institucionales", en N. Stromquist (coord.), La profesión académica en la globalización, México: ANUIES, pp. 13-54.
- Stromquist, N. (2009b). El profesorado en la era de la globalización. Continuidad y cambio en una universidad privada del Perú, en N. Stromquist (coord.), La profesión académica en la globalización, México: ANUIES, pp.131-176,
- Sutton, R. y Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research, in Educational Psychology Review, vol. 15, núm. 4, pp. 327-358. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15709944> [Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- Taherian, K. y Shekarchian, M. (2008) Mentoring for doctors. Do its benefits outweigh its disadvantages?, in Medical Teacher, vol. 30, núm. 4, pp. 95-99. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18569651> [Consulta en: 27 de septiembre de 2014].
- Thomas, D. (1990). The impact of race on managers' experiences of developmental relationships, in Journal of Organizational Behavior, vol. 2, núm. 4, pp. 479-492. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030110608/abstract> [Consultado en: 25 de mayo de 2016].
- Todd, S., Barnoff, L., Moffatt, K., Panitch, M., Parada, H., Mucina M. y Williams, D. (2015). Performativity Culture in Universities: SocialWork Fabrications, in British Journal of Social Work, vol. 45, pp. 511–526. Disponible en: <https://academic.oup.com/bjsw/article/45/2/511/1678571/Performativity-Culture-in-Universities-Social-Work> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].
- Trent, J. y Lim, J. (2010). Teacher identity construction in school university partnerships: Discourse and practice, en Teaching and Teacher Education, núm. 26, pp. 1609-1618. Disponible en:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000345?via%3Dihub>  
[Consulta en: 2 de octubre de 2014].

Troman, G., Jeffrey, B., Raggi, A. (2007). Creativity and Performativity Policies in Primary School Cultures, in *Journal of Education Policy*, vol. 22, núm. 5, pp. 549-572. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ774322> [Consulta en: 3 de junio del 2014].

Turban, D. y Lee, F. (2007). The role of personality in mentoring relationships: formation, dynamics and outcomes, in B. Ragins y K. Kram (coords.), *Handbook of Mentoring at Work: Research, Theory, and Practice*, United States of America: Sage, CA., pp. 21- 50.

Universidad Autónoma de Sinaloa (1993). Evaluación Institucional 1993, en México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Coordinación General de Planeación y Desarrollo, pp. 28-37.

Universidad Autónoma de Sinaloa (2013). Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013, en México: Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 37-76.

Universidad de Colima (2013). Primer Informe de Labores. Mtro. José Eduardo Hernández Nava, México: Universidad de Colima, pp. 13-29.

Vallerand, R. (2008). On the Psychology of Passion: In Search of What Makes People's Lives Most Worth Living, in *Canadian Psychology*, vol. 49, núm. 1, pp.1–13. Disponible en: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008\\_Vallerand\\_CanPsych.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_Vallerand_CanPsych.pdf) [Consulta en: 14 de octubre del 2014].

Vallerand, R., Mageau, G., Ratelle, C., Le´onard, M., Blanchard, C., Koestner, R., Gagne, M. y Marsolais, J. (2003). Les Passions de l'Á me: On Obsessive and Harmonious Passion, in *Journal of Personality and Social Psychology* vol. 85, núm. 4, pp. 756–767. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2003-08110-016> [Consulta en: 14 de octubre del 2014].

- Van Emmerik, I. (2004), "The more you can get, the better: mentoring constellations and intrinsic career success", in *Career Development International*, vol. 9, núm. 6, pp. 578-94. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/13620430410559160> [Consulta en: 21 de octubre del 2014].
- Velasco, M. (1989). *La educación superior en Colima. La Universidad de Colima. Primera Parte, Vol. II.* México: Universidad de Colima, pp. 7-45.
- Vieira, F., Morgado, J. C., Almeida, J., Silva, M. y Sá, J. (2014), Representations of academic life: Institutional and personal values. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.16, núm. 2, pp. 52-67. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34611> [Consulta en: 8 de octubre del 2014].
- Villalpando, J.M. (2000). *Pedagogía comparada, teoría y práctica.* México: Porrúa, pp. 220.
- Volkman, M. y Anderson, M.A. (1998). Creating professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher, in *Science Education*, vol. 82, núm. 3, pp. 293-310. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ565746> [Consulta en: 1 de octubre del 2014].
- Wanberg, C., Welsh, E. y Hezlett, S. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model, in *Research in Personnel and Human Resources Management*, núm. 22, pp. 39-124. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1016/S0742-7301%2803%2922002-8> [Consulta en: 3 de marzo de 2015].
- Wilkins, C. (2010). Professionalism and the post-performative teacher: new teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system, in *Professional Development in Education*, vol.37, núm. 3, pp. 389-409. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2010.514204> [Consulta en: 4 de junio del 2014].

- Wilkins, C. (2011). "Professionalism and the post-performative teacher: new teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system", in *Professional Development in Education*, vol. 37, núm. 3, pp. 389-409. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2010.514204> [Consulta en: 4 de junio del 2014].
- Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C. y Smith, J. (2012). Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times, *Professional Development in Education*, vol. 38, núm. 1, pp. 65-78. Disponible en: <https://www2.le.ac.uk/departments/education/documents/chris-wilkins-staff-page/New%20teachers%20co-constructing%20professional%20identity%20-ECER%202011.pdf> [Consulta en: 4 de junio del 2014].
- Wilkins, C. y Wood, P., (2009). Initial teacher education in the panopticon, in *Journal of education for teaching*, vol. 35, núm. 3, pp. 283-297. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607470903092821> [Consulta en: 2 de noviembre de 2014].
- Wilson, M. y Holligan, C. (2013). Performativity, work-related emotions and collective research identities in UK university education departments: an exploratory study, in *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm. 2, pp. 223-241. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2013.774321> [Consulta en: 5 de noviembre de 2014].
- Wilson, M. y Holligan, C. (2013). Performativity, work-related emotions and collective research identities in UK university education departments: an exploratory study, in *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm. 2, pp. 223-241. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.774321> [Consulta: 24 de noviembre de 2016].

- Winberg, C. (2008). Teaching engineering/engineering teaching: interdisciplinary collaboration and the construction of academic identities, in *Teaching in Higher Education*, vol. 13, núm. 3, pp. 353-367. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510802045394> [Consulta en 22 de octubre del 2014].
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education, in *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 31, núm. 2, pp. 121–31. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13600800902825835?journalCode=cjhe20> [Consultado en: 12 de mayo de 2014].
- Winter, R. y Wayne, O. (2012). Academic identity tensions in the public university: which values really matter?, in *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 34, núm. 6, pp. 565–573. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360080X.2012.716005?journalCode=cjhe20> [Consultado en: 5 de mayo de 2014].
- Williams, J. S. (2003). Why great teachers stay, in *Educational Leadership*, vol. 60, núm. 8, 71–75. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ666122> [Consulta: 2 de noviembre de 2016].
- Ylijoki, O. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying. A case-study of four Finnish university departments, in *Higher Education*, vol. 39, pp. 339-362. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003920230873> [Consultado en: 17 de octubre de 2016].
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes, en Teresa Yurén, Cecilia Navia, Cony Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, en México: Pomares, pp. 19-48.

- Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (2005). Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores, en México: Pomares, pp. 280.
- Zanatta, E., Yurén, T. y Faz, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Revista Arugentos-UAM*, vol. 23, núm. 62, pp. 80-104. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952010000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100004) [Consulta en: 15 de mayo del 2014].
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective, in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, núm. 9, pp. 213-238. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540600309378> [Consultado en: 15 de octubre de 2015].
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*, in Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 288.
- Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*, Tesis de Doctorado, en Francia: 'U IVERSITÉ de ICE. Disponible en: <https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/865028/filename/2013NICE4014.pdf> [Consulta en 9 de octubre del 2014].
- Zizek, S. (1989). *The sublime object of ideology*. London: Verso, pp. 240.

## ANEXO 1

### Guía de entrevista sobre la formación de la identidad profesional de los académicos

Datos generales:

- 1) Nivel de estudios con obtención del título y año: Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado.
- 2) Sexo:
- 3) Edad:
- 4) Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, en qué Nivel y en cuál de las áreas de conocimiento del CONACYT. Cuenta con estímulos dentro de la universidad (de qué nivel).
- 5) Antigüedad en la institución y en el ejercicio de la profesión.

Preguntas:

1. ¿Cuáles considera usted que son los cinco valores profesionales que debe poseer un académico para el buen desempeño de su profesión? Explique por qué:
2. ¿Qué procesos formativos han influido en su desarrollo profesional como investigador y docente?
3. ¿De qué manera sus estudios de licenciatura y posgrado han contribuido en el cumplimiento de sus funciones de: docencia, investigación individual, investigación colectiva y en redes?
4. ¿Qué experiencias significativas al lado de su mentor y/o asesor han contribuido en su desarrollo profesional como: investigador y docente?
5. ¿De qué manera las exigencias institucionales y de organismos nacionales, tales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, han influido en el cumplimiento de sus metas profesionales?

6. ¿Ante qué dilemas y conflictos se ha enfrentado durante su desarrollo profesional? y ¿De qué manera han impactado en la conformación de su identidad profesional?
7. ¿Qué estrategias personales le han permitido superar la distancia entre lo que debe realizar en su profesión y lo que realmente desea hacer?
8. ¿Cómo se define y/o identifica en el ámbito profesional? y ¿cuáles son sus metas profesionales?



## ANEXO 2

### Ejemplo de comparación

*Mentoring*: el asesor o profesor más significativo

Casos	Universidad de Colima										Universidad Autónoma de Sinaloa									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entrevistas																				
Licenciatura																				
Maestría	x	x	x				x	x	x	x		x					x	x		x
Doctorado	x	x	x	x	x	x	x					x	x	x			x	x	x	x
Mexicano	x		x	x			x	x	x	x	x			x			x	x	x	x
Extranjero		x			x	x					x	x	x							x
Paternal o maternal		x	x		x	x		x	x									x		
Directivo	x							x	x	x	x	x	x	x						
Benefactor						x		x	x	x										

Mismo asesor

Observaciones:

Entrevista 1, UdeC: reservado, sólo íban a comer juntos.

Entrevista 2, UdeC: conversaciones en cafes y le prestaba libros.

Entrevista 3, UdeC: tenía una cena cada semestre con los alumnos.

Entrevista 8, UdeC: le consiguió trabajo en la universidad.

Entrevista 1, UAS: no tuvo una buena relación con su asesor.

Entrevista 3, UAS: el idioma interfirió, por ello no tuvieron una buena relación.

Entrevista 5 y 6 UAS: no tienen un mentor en la universidad, pero su papá es un personaje que influyó en su vocación por la academia.