



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA CONFIGURACIÓN DE TRAYECTORIAS PROFESIONALES ACADÉMICAS.
EL CASO DE PROFESORAS DE LA LICENCIATURA Y EL POSGRADO
DE PEDAGOGÍA EN LA UNAM**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
JESÚS CARLOS GONZÁLEZ MELCHOR**

**TUTORA PRINCIPAL: DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD
Y LA EDUCACIÓN**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. CLAUDIA PONTÓN RAMOS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD
Y LA EDUCACIÓN**

**DRA. ILEANA ROJAS MORENO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DRA. PATRICIA DE GUADALUPE MAR VELASCO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD
Y LA EDUCACIÓN**

**DRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., OCTUBRE 20 DE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 madre Profra. Crispina Melchor Chavarría. Por tú inmenso e infinito amor, fuente de inspiración y motivo de mis logros.

A mi hermano. Miguel Ángel. Por la complicidad, tú empuje intelectual y fraternal es indispensable en mí existir.

A Mi padre Profr. José Carlos González Castellanos† (R.I.P.). Por el legado en tus lecciones de vida y, soporte en nuestros momentos más críticos.

A mis abuelitos: Josefina† y Alejandro†, mi tía Nila† y mi tío Gustavo†, los recuerdo con todo mi amor ya que se encuentran conmigo en todo momento.

A Yumika. Por su invaluable compañía y cariño.

A Josefina Monserrat, Alberto Cuauhtémoc y Angélica. Por qué no caminamos solos.

A la familia Melchor Chavarría. Por todo su afecto, ternura y comprensión, además de su solidaridad y hospitalidad desinteresada: Mario, Donato, Graciela, Josefina, Magdalena. Así como a mi extensa familia oaxaqueña.

Agradecimientos

A la Dra. Concepción Barrón Tirado, por confiar en mí en todo momento y brindarme su empeño y dedicación para la realización de mi tesis doctoral, usted me ha ensañado no sólo las labores del académico, sino con su humanismo e integridad a ser mejor persona. ¡Muchas gracias!

A la Dra. Martha Corenstein Zaslav. Su apoyo ha sido fundamental en mi desarrollo como estudiante y profesor en la UNAM. Le agradezco infinitamente todo su confianza y disposición para fortalecer mi desempeño pedagógico. ¡Muchas gracias!

A la Dra. Claudia Pontón Ramos. Por sus aportes sobre las diversas miradas de la pedagogía y la educación que fortalecen la presente investigación.

A la Dra. Ileana Rojas Moreno. Por su tiempo, disposición y colaboración en la revisión de la tesis. Además por los espacios académicos compartidos que dimensionan mi formación profesional.

A la Dra. Patricia Mar Velasco. Por su paciencia en la lectura y sus conocimientos, sus charlas y espacios amenos de reflexión que han enriquecido la investigación.

A mis admiradas académicas de la UNAM quienes me confiaron sus historias para la elaboración de esta tesis. Sin su gran aporte este trabajo no hubiera sido posible. Gracias por su tiempo, paciencia y disponibilidad.

A los Doctores: Roberto Pérez Benítez, Ángel Díaz Barriga, Yazmín Cuevas Cagija, Alicia de Alba, Bertha Orozco. Por sus enseñanzas teóricas y metodológicas y,

pláticas informales que con su sapiencia nutren continuamente mis aprendizajes y mi desarrollo profesional como pedagogo.

A la UNAM por permitir formarme en sus aulas y, en cada uno de sus espacios académicos. A mis colegas, en especial a mis estudiantes y tesisas del Colegio de Pedagogía y de la División SUAyED de la FFyL, con los que comparto un intenso intercambio de ideas, un interés genuino por el conocimiento de retroalimentación constante. El vivir en la UNAM es la experiencia más fascinante, maravillosa y confortante en mi labor como pedagogo.

La presente investigación es gracias al CONACYT por su invaluable apoyo en el otorgamiento de la beca para estudios doctorales.

A CalyAri. Por tú esmero y esfuerzo en los aportes de este gran trabajo.

A la Mtra. Ruth Peza López. Mi gran amiga, compañera y soporte de mil batallas en el conocimiento de la Facultad de Filosofía y Letras, de la propia Universidad y, en la formación de mis estudiantes. Gracias por tu entusiasmo en mi trabajo, por todos tus aportes, por creer en mi desde el inicio de este proceso y no dejar de preguntar ¿y la tesis?.

A la Mtra. Sylvia Ávila Hernández por la revisión detallada e invaluable contribuciones en el fortalecimiento de la tesis.

A mis entrañables amigos Yareni Annalie y Francisco Meza Aguilar por su compañía, solidaridad y entrega en la retroalimentación de mis perspectivas de investigación.

Al personal de la Coordinación del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FFyL por sus atenciones, comprensión y apoyo.

A todos y cada uno de mis profesores que a lo largo de mi vida que han influido en mi construcción como educador.

A la comunidad de la UPN Ajusco por ser mi espacio laboral.

A las personas que involuntariamente he omitido no obstante tienen mi reconocimiento.

Tuve un problema de difícil situación
en una época difícil de mi vida
estaba entre la espada y la pared
y aguantando la opinión de mi familia

Yo no quería una vida normal [...]
y tuve una revelación
ya sé que quiero en esta vida
voy a seguir mi vocación¹ [...]

[...] la pedagogía la más dulce melodía² [...]

CDMX, Septiembre del 2019

¹ Serrano, J. (1995) Fragmento de “La guitarra”. Los Auténticos decadentes en “Mi vida Loca”, Sony- BMG, Buenos Aires.

² Fragmento de “Skpa” en SKAP (2013) 99%. Warner music, Madrid

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	6
1.1 Educación inicial, primaria y secundaria: el entorno oaxaqueño.....	7
1.2 La migración a la Ciudad de México y la conformación de mi yo pedagogo.....	9
1.3 El desarrollo profesional.....	14
1.4 El inicio del Doctorado y el proyecto de ingreso.....	19
1.5 La redirección del proyecto: su definición y replanteamiento.....	21
1.6 Estado del Arte.....	27
CAPÍTULO II. NOCIONES TEÓRICAS.....	39
2.1 Conceptualización de la profesión y el <i>ethos</i> académico.....	39
2.2 Fases típicas de la <i>carrera académica</i>	44
2.3 Fases y dimensiones que configuran la <i>carrera profesional</i> docente.....	49
CAPÍTULO III. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	55
3.1 Diseño y construcción metodológica.....	55
3.1.1 Estructura de la investigación.....	57
3.1.2 Preparación del trabajo de campo.....	61
3.1.3 Selección de la población entrevistada.....	68
3.1.4 Diseño de la entrevista.....	80
3.1.5 Proceso de análisis e interpretación del material empírico.....	82
3.2 Categorías, variables e indicadores de análisis.....	92

CAPÍTULO IV. ¿QUIÉNES SON, QUÉ ESTUDIARON, Y CÓMO INICIARON SU VIDA ACADÉMICA EN LA UNAM?.....	104
4.1 Elección de la carrera. Diversas influencias: familia, contexto y vocación profesional.....	104
4.2 Formación inicial: vivencias en la Licenciatura	112
4.3 Papel del mentor: influencias académicas en la formación.....	116
4.4 Ingreso laboral y primeras experiencias de vida académica.....	122
CAPÍTULO V. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	130
5.1 Docencia e investigación en la Facultad de Filosofía y Letras.....	133
5.2 Investigación y docencia en los institutos de la UNAM.....	139
5.3 Impartición de cursos en Licenciatura y Posgrado.....	144
5.4 Dirección de tesis en Licenciatura y Posgrado.....	149
5.5 Elaboración de programas de estudio.....	154
5.6 Congratulaciones de <i>ser docente</i>	159
5.7 Desagrado de la vida en el aula.....	164
CAPÍTULO VI. LA INVESTIGACIÓN. EJE CENTRAL DE LA VIDA ACADÉMICA.....	168
6.1 Los inicios en el campo de la investigación educativa.....	171
6.2 Principales influencias y elección de líneas de investigación.....	178
6.3 Investigar como proyecto de vida.....	189
6.4 Pertenecía a redes de investigación.....	198
CAPÍTULO VII. EL LIDERAZGO Y EL RECONOCIMIENTO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA.....	206
7.1 Actividades de Gestión y Administración.....	206
7.2 Dinámica institucional en la gestión educativa y pedagógica.....	215
7.3 Gestión en otras organizaciones académicas.....	221

CAPÍTULO VIII. SIGNIFICADOS DE LA VIDA ACADÉMICA.....	225
8.1 Significados de <i>ser académico</i> en la UNAM.....	225
8.2 Motivaciones de continuar en la vida académica.....	230
8.3 Dificultades y limitaciones de la vida académica.....	235
8.4 Estrés en la vida académica.....	240
CONCLUSIONES.....	245
BIBLIOGRAFÍA.....	257

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AEMP	Asamblea Estatal Magisterial Popular
AFIRSE	Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation)
APPEAL	Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina
APPO	Primero: Asamblea Popular del Pueblo de Oaxaca; más tarde: Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca.
CDMX	Ciudad de México, antes Distrito Federal (D.F.)
CAS	Comités Académicos de Área
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM
CELE	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras actualmente Escuela nacional de Lenguas Lingüística y Traducción (ENALLT), UNAM
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONRICyT	Consortio Nacional de Recursos de Información Científica y

	Tecnológica
CUAED	Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM
CV	Curriculum Vitae
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM
DGENAMDF	Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
EBSCO ELTHON B STEPFEN CO	Base de datos de textos académicos de las áreas de las Ciencias y Humanidades
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales, UNAM
ENEPE	Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación
ENSFO	Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca
ENSM	Escuela Normal Superior de México
EPA- UNAM	Estatuto del Personal Académico de la UNAM
ERIC	The Educational Resources Information Center
ES	Educación Superior
FES	Facultad de Estudios Superiores, UNAM
FES Aragón	Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
FFYLUANL	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León
IBERO	Universidad Iberoamericana
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IES	Instituciones de Educación Superior
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, SEP
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IRESIE	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
Laboratorio de Cambio Social (París MI)	
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación tecnológica, UNAM
PAPIME	Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza, UNAM
PEPASIG	Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura, UNAM
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado. SEP-UNAM
REDALYC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
REMIE	Revista Mexicana de Investigación Educativa
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Sistema Escolarizado -Modalidad en la FFyL
SEP	Secretaría de Educación Pública
SGC	Sistemas de Gestión de la Calidad
SNI	Sistema Nacional de Investigación
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SUA	Sistema de Universidad Abierta, UNAM
SUAyED	Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia -Modalidad en la FFyL, UNAM

TC	Tiempo Completo
TIC´S	Tecnología de la Información y la Comunicación
UABJO	Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAM-I	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
URO	Ulises Ruiz Ortiz, Gobernador de Oaxaca entre (2004-2010)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

[...] We can be heroes just for one day [...]

David Bowie (1949-2016).

Die höchste Kunst des Lehrers ist es,
die Freude am kreativen Ausdruck und am Wissen zu wecken.

Albert Einstein (1879-1955).

[...] How I wish you were her [...]

(Roger Waters, David Gilmour).

LA CONFIGURACIÓN DE TRAYECTORIAS PROFESIONALES ACADÉMICAS. EL CASO DE PROFESORAS DE LA LICENCIATURA Y EL POSGRADO DE PEDAGOGÍA EN LA UNAM

Resumen

En esta investigación presentamos hallazgos de la construcción y el análisis de las trayectorias profesionales de siete académicas, que se han desempeñado en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM.

El desarrollo profesional académico del pedagogo se encuentra influido por la sucesión de modelos positivos y negativos, pero también por otros significados. A partir de sus diferentes biografías e historias de vida, observamos cómo su trayectoria académica se encuentra diversificada, de acuerdo con las funciones en su práctica profesional; así, indagamos, desde su propio discurso, cómo el sujeto se configura y experimenta su vida académica.

En los inicios de su camino universitario, cada sujeto encamina y enmarca una mirada contextual-temporal de las decisiones e influencias determinantes para abordar su propio quehacer académico. Ya en su desarrollo, reconstruimos en voz de las entrevistadas las diferentes bifurcaciones, funciones y estrategias sobre las diversas actividades por ellas realizadas, las cuales las posicionan como figuras representativas e icónicas, con proyección nacional e internacional, en los campos de la pedagogía y la investigación educativa.

Por último, exploramos las vetas de su vida académica, como profesionales de la Pedagogía, orientadas a construir sus diversos sentidos, a partir de sus intereses particulares, de la dinámica profesional y de las circunstancias institucionales.

Palabras clave. Trayectoria académica, Historias de vida, Profesores de educación superior.

THE CONFIGURATION OF ACADEMIC PROFESSIONAL TRAJECTORIES. THE CASE OF TEACHERS OF THE BACHELOR'S AND POSTGRADUATE DEGREES IN PEDAGOGY AT UNAM

Summary

In this research we present findings of the construction and analysis of professional trajectories of seven professors who have worked in the Institute of Research on the University and Education (IISUE), and the Faculty of Philosophy and Letters (FFyL) of the UNAM.

The academic professional development of the pedagogue is influenced by the succession of positive and negative models, but also by significant others. From different biographies and life stories, an academic career is diversified according to the functions in professional practice; therefore, we investigate in the own of these professor's speech how the subject is configured and experiences all along their academic lives.

At the beginning of universitarian way *academic life*, the subject guides and frames a contextual-temporal view of the decisions and determining influences for the approach to academic life. Already in its development, we reconstruct in the interviewers' voice the different bifurcations, functions and strategies on their various activities carried out and that take them as representative and iconic figures, with national and international projection in the field of Pedagogy and educational research.

Finally, we explore the veins of his academic life, as professionals of Pedagogy oriented to construct its different senses from their particular interests, from the professional dynamics and from institutional demands.

Keywords. Academic trajectory, Life stories, Higher education teachers.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta investigación es analizar la vida académica a partir de la construcción de trayectorias profesionales de profesoras e investigadoras pedagogas, en el marco de la dinámica institucional en la formación de pedagogos en la UNAM.

El antecedente de este estudio tiene como origen mi propia vida y experiencia como estudiante de pedagogía en las instituciones de Educación Superior (ES), como la Escuela Normal Superior de México (ENSM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Autónoma de México (UNAM), donde me he formado como pedagogo, las cuales citaré a lo largo de esta tesis, al identificar en sus profesores una fuente prominente de sabiduría sobre el conocimiento educativo y pedagógico, y al observar en ellos formas y estrategias que han construido, a lo largo de su historia como académicos, docentes e investigadores.

Los académicos son el alma de la universidad y, junto con los estudiantes, son dos de las partes más importantes que dan sentido a la vida universitaria. Primeramente, los profesores difunden el conocimiento que la humanidad ha generado a lo largo de su historia y, después, realizan sus líneas de investigación con la producción y difusión de nuevas teorías que, cíclicamente, generan la transformación del saber y su expansión, al interactuar en los procesos de formación con sus estudiantes, generación tras generación, de influencia en su ideología, sus concepciones y creencias, que, con su obra intelectual, se legitiman, se preservan y se convierten en referente para el estudio de la disciplina.

Por lo tanto, la labor del académico se escenifica en una dualidad ineludible: docencia/investigación. Un ejemplo concreto del académico por

excelencia es el de Albert Einstein, uno de los científicos más famosos en la historia de la humanidad, quien ejercía labores de docencia, a la par de sus propias investigaciones, que lo condujeron a una determinada producción científica, la cual, a la postre, lo convirtió en un referente de la Física moderna y en un ícono como académico universitario³.

Del mismo modo que en la trayectoria de Einstein, las académicas pedagogas en la UNAM comparten que, durante el periodo de enseñanza, generalmente, llega la consagración, pues son conocidas por la comunidad académica donde se desarrollan; su reputación universitaria como docentes se consolida, al publicar sus investigaciones y exponerlas en los congresos de divulgación científica.

Hablar de la historia de las personas, es hablar de la historia misma de las instituciones. Las académicas presentes en el estudio son profesionales que han marcado una época y un hito en la historia de la pedagogía, que sobrepasa los muros de la UNAM, al ser herederas de los fundadores de la Licenciatura y el Posgrado en Pedagogía de la FFyL (profesores como Francisco Larroyo, José Manuel Villalpando Nava, Domingo Tirado Benedí y Santiago Hernández), de nombres de hombres instituciones de investigación en la Universidad (Pablo Latapí Sarre, Ángel Díaz Barriga). Su trabajo se ve reflejado en la Universidad y en el ámbito de la pedagogía en general. Su legado es indiscutible; decenas y decenas de generaciones han recibido su influencia desde las aulas universitarias, y en la formación de líneas, tendencias y cuadros de investigación; algunos modelos de gestión escolar han llevado sus enseñanzas y prácticas desde México al resto del mundo. Sus conocimientos y su forma de concebir la Pedagogía; han abierto vetas en nuevos campos y temáticas de esta disciplina; por ende, el

³ Podemos encontrar las contribuciones del trabajo de Einstein en la Física clásica, concentrada en la Física atómica, y en los conceptos y las categorías de *cuantos*, y de su teoría más famosa, la Teoría de la Relatividad, tanto la restringida como la generalizada.

estudiarlas y reconstruir sus trayectorias, además de ser un trabajo de investigación, es un reconocimiento a estas forjadoras de pedagogos en la UNAM.

Una investigación biográfica narrativa da lugar a un informe, que es, a su vez, una forma particular de reescribir el sentido de los discursos, de reformular el relato que será leído (y tal vez consensado), en primer lugar, por el narrador y, en segundo lugar, por un público lector más amplio. Una buena narrativa no solo recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también da lugar a una buena historia, que es, en el fondo, el informe de investigación. Éste es siempre una recreación de la narración de los informantes, por lo que el investigador debe unir las diferentes piezas, de modo que, en conjunto, llegue a otorgarle un significado.

El trabajo de tesis que a continuación se desarrolló, inicia, en su capítulo I, con la exposición de mi propia trayectoria académica, que da sentido a mi interés en la construcción del objeto de estudio, para elaborar tanto la problemática de investigación como el *estado del arte* del tema y las respectivas rutas de indagación.

La conceptualización de la *profesión académica* conforma el capítulo II. A partir de algunos referentes imprescindibles de la temática y de la caracterización de la profesión del profesor universitario de Pedagogía en México y en el mundo, desglosamos las fases típicas del *ser académico*; estas constituyen un elemento central para comprender el objeto de estudio. Finalizamos este capítulo con la teorización sobre la trayectoria de trabajo de las entrevistadas, sus espacios y momentos, y la noción de *ethos académico*.

En el capítulo III, se muestra la metodología de mi investigación, el procedimiento y las estrategias para recolectar el material empírico durante el trabajo de campo. Del mismo modo, se presentan las bases teóricas del proceder en la investigación, y se definen las categorías de análisis y el método de trabajo.

En el capítulo IV caracterizamos a los sujetos participantes en el estudio: quiénes son, qué estudiaron y cómo iniciaron su vida académica en la UNAM. Asimismo, se observan diferentes variables y categorías, como la elección de carrera, las influencias familiares, contextuales, sociales y políticas, la vocación y la formación inicial, que dan pauta para la incorporación al estudio en la Licenciatura en Pedagogía; además, las vivencias narradas rescatan y resaltan diferentes experiencias, como la relación con los compañeros, el deseo y la apropiación del saber, el papel del mentor, como un muy importante aspecto en su influencia académica como pedagogas. Relatan sus primeros pasos y los diversos procesos de su ingreso laboral a la UNAM, lo cual da pauta a su intervención en los programas de formación de pedagogos: a través de estos diálogos, asumimos a los sujetos desde su propio devenir.

En el capítulo V, la docencia universitaria, se retoman las actividades ligadas a la práctica docente y la didáctica. Las académicas relatan sus experiencias en la impartición de cursos de licenciatura y posgrado, aunadas a otras varias funciones, como la dirección de tesis en la licenciatura y el posgrado, la elaboración de planes de estudio, el diseño de programas de asignatura, la tutoría universitaria. Del mismo modo, exponen diversos acontecimientos significativos en los espacios áulicos, congratulaciones del ser docente y algunas cuestiones de desagrado de la vida dentro del aula. El propósito es detallar claramente una de las funciones académicas principales: la docencia y sus particularidades.

En el capítulo VI, acerca de la investigación educativa, encontramos diferentes bifurcaciones en la construcción del ser investigador. Las académicas narran sus respectivos procesos desde su formación inicial; enuncian sus diferentes vivencias a partir del ser ayudante de investigador y la realización de tesis en licenciatura o posgrado, lo que inicia su vida en el campo de la investigación educativa. Resaltan sus principales influencias en la elección de las líneas de investigación, la tarea de investigar como un proyecto de vida y sus

diferentes caminos en esta dirección, a saber, la consolidación, permanencia y producción de conocimiento en una ruta específica de investigación; además, la pertenencia a redes de investigación, que, al dar pauta a la difusión y publicación de su obra, las proyecta como actores principales en la investigación educativa.

En el capítulo VII, El liderazgo y el reconocimiento en la gestión educativa, expresamos otro elemento crucial, donde las académicas muestran sus posiciones respecto al desarrollo de su trabajo en labores de gestión y administración. Detallan claramente cuáles son las actividades ligadas, primeramente, a su ingreso, así como a las diferentes funciones relacionadas con cuestiones de orden y lineamientos; en segundo término, muestran diferentes experiencias dentro de la Coordinación de programas de licenciatura y posgrado, además de otras instituciones académicas dentro de la UNAM, lo que las lleva a consolidarse como funcionarias universitarias.

En el capítulo VIII, señalamos las perspectivas de sus significados de la vida académica, vinculadas con las condiciones de orden personal y desarrollo profesional dentro de la institución; las motivaciones, dificultades y limitaciones que encuentran las académicas para desarrollarse como tal, además de algunas situaciones centradas en la ardua tarea, que les ocasiona tensiones y estrés.

Por último, presentamos las conclusiones derivadas de este proceso de investigación, con respecto al objeto de estudio y mis respuestas a las preguntas que dieron origen a esta tesis.

CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo

Ludwing Wittgenstein (1889-1951).

En el presente capítulo relato desde mi propia individualidad los sucesos principales que perfilaron, mi trayectoria académica como pedagogo. El propósito es mostrar con mi propio andar la construcción de mi objeto de estudio y comprender a cabalidad la línea de la investigación que emprendo, el estado del arte presentado y las distintas rutas de búsqueda aquí desarrolladas, matizando cualitativamente mi propia narración.

A continuación, detallo el inicio de mi escolaridad en la Cd. de Oaxaca, así como mi acceso a estudios de nivel profesional en la CDMX, que me abrieron a perspectiva de los estudios universitarios como proyecto de vida.

La figura docente ha sido significativa y trascendental en mí existir: en ella se denota un ser dotado de prestigio y admiración, al ser un ideal a seguir, quizá porque mi madre fue profesora de educación preescolar y primaria en escuelas públicas, en mi ciudad natal, Oaxaca. Por ello, a partir del aprecio y la empatía hacia su trabajo, me inculcó valores como el respeto y la disciplina.

Al igual que mi madre, mi padre también fue docente en escuelas primarias y secundarias públicas; no obstante, en aquella época se encontraba separado de mi madre, por lo cual mi relación no era continua. La escuela donde laboraba mi madre se encontraba a un par de horas de distancia de la ciudad, por lo cual, no la veía en gran parte del día: pues, así, compartí mi infancia con mi pequeño hermano Miguel Ángel, bajo el cuidado de mi abuela materna. Como la mayoría de las casonas viejas de provincia, la de ella era muy grande; estaba construida de

adobe y tejabana, con patios amplios de tierra, llenos de plantas, y me resultó propicio para las peripecias y los juegos de la infancia.

La familia de mi madre es extensa; está formada por nueve hermanos, que en la década de los setenta se encontraban solteros. Al ser el nieto mayor, mis tíos y tías desbordaban en mí su atención, así que fui atendido generosamente por todos y cada uno de ellos. Mis abuelos maternos, panaderos de oficio, acudían a vender en un mercado cercano a su domicilio, donde también cocinaban. Por tal motivo, las actividades en este hogar comenzaban desde muy temprano y eran muy agitadas.

Entre los pocos momentos libres de mi madre, a mis 5 años decidió enseñarme a leer, escribir y las operaciones aritméticas básicas. Sus herramientas para la tarea fueron un pizarrón verde, colocado en la pared de nuestra habitación, algunos gises y un libro titulado *Libro mágico*: he aquí parte de mis primeros pasos al acercarme a la edad escolar. Paralelamente, ingresé a la educación preescolar, donde una tía era mi profesora, por lo que –debo confesarlo– en las clases no hacía nada; me la pasaba jugando y, por qué no decirlo, haciendo caso omiso de sus instrucciones.

1.1 Educación inicial, primaria y secundaria: el entorno oaxaqueño

Al acceder a la escuela primaria, mi mamá me inscribió en la escuela *Francisco J. Múgica*, que gozaba de cierto prestigio en la educación pública de la ciudad. Al saber leer y escribir al momento de mi ingreso, mi estancia me reflejaba tedio y desesperanza, al grado de ya no querer asistir. Me resultaba angustiante levantarme cada mañana y ponerme el uniforme para empezar la rutina escolar.

Las múltiples figuras docentes que tuve en aquellos momentos, según recuerdo, centraban su enseñanza en los contenidos de *Español*, además de aplicar una disciplina férrea al momento de estar en el aula: el castigo corporal, cuando los estudiantes rompían las reglas, era una estrategia de control. La repetición y la continua realización de planas en los cuadernos de trabajo, el dictado y la constante aplicación de exámenes escritos y orales, marcaban la cotidianidad escolar y era lo que Panza *et al.* (1986) conceptualizan como docentes tradicionalistas.

Estudio la escuela secundaria a mediados de los ochenta, bajo la misma conceptualización docente, entre las prácticas tradicionalistas y la tecnología educativa, marcada por la heterogeneidad de las figuras magisteriales. Al egresar, me encontraba completamente desorientado en cuanto a la elección para continuar con mis estudios en el nivel medio superior; elegí la escuela preparatoria, perteneciente a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), y esto me llevó a cometer errores en futuras decisiones para continuar mis estudios universitarios. No obstante, en esta etapa de mi vida –la adolescencia– me dediqué a hacer deporte (natación y patinaje urbano); además, me enfoqué en el entrenamiento del fútbol, deporte que me apasiona grandemente. Empecé a escuchar música rock, primero influenciado por grupos ingleses y estadounidenses; después, conocí el *grunge* y las bandas alternativas que poseían en sus letras una alta carga político-ideológica, centrada en la crítica al status quo: los modos rapaces de los gobiernos y sociedades capitalistas para la acumulación del capital, donde la explotación del hombre por el hombre y el consumismo atroz determinan el modo de producción y desarrollo. A partir de sus canciones intentaban concientizar a sus escuchas en cuanto a las posturas entreguistas de los gobiernos oficialistas a las empresas transnacionales, y la corrupción para preservar el régimen. Empezó en mí una intensa búsqueda en cuanto a música, literatura y cine alternativo, que en nada aludiera al *establishment*. En aquellos momentos no me percaté de la influencia tan grande que ejercía todo esto sobre mí. Me interesaban ampliamente las problemáticas

sociopolíticas de nuestro país. Identifiqué mi gusto por ahondar en una carrera relacionada con estas cuestiones, para desarrollarme y colaborar con un cambio positivo en la vida intelectual e ideológica de mi país.

En 1997, mi hermano Miguel Ángel ingresa a sus estudios universitarios en la Licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I) y, a la par, influenciado por mi padre, también a la Licenciatura en Ciencias Sociales, en la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Cuando él regresaba de vacaciones a Oaxaca, platicaba conmigo y me expresaba temáticas tan variadas, como teorías filosóficas que detallaban la existencia del hombre, eventos históricos sobre la conformación cultural de nuestro país y las problemáticas de aquel momento, que coincidían con las posturas de carácter sociopolítico e ideológico en las letras de las canciones de nuestros grupos favoritos de rock, *punk* y *ska*. Fue así como me interesó profundamente el saber que existían espacios académicos donde se discutían estas temáticas y, más aún, el estudio teórico de la educación como un elemento central donde estos tópicos convergían. Imaginé por entonces que, en algún momento de mi vida, me gustaría introducirme y estudiarlo formalmente.

1.2 La migración a la Ciudad de México y la conformación de mi yo pedagogo

A finales de 1998, me hallaba en una encrucijada: la carrera iniciada en la UABJO llegaba a su fin y, con ella el momento de comenzar mi vida laboral; sin embargo, la insatisfacción, la frustración y la desesperanza por no sentirme pleno con el término de estos estudios (características de la generación X)⁴ me conducían a

⁴ De acuerdo con Coupland (2001, págs. 104-105): quienes nacieron entre los años 1969 y 1976 son, según algunas revistas estadounidenses y buena parte de su población, Generación X [...], aquellos a los que no les importa nada. Es el individualismo llevado al límite y el descreimiento exacerbado. Suponen absurdas las ideas por las que lucharon sus padres, no consideran que exista una razón de peso por la que ellos deban creer en dichos ideales. Por el contrario, se encuentran preocupados por sí mismos y por sobrevivir en un mundo que, aparentemente, no tiene nada ya que ofrecerles. Están mucho más allá del desencanto, han hecho del desencanto una forma de vida.

replantearme mis proyectos de vida, a corto y mediano plazo. Con mucha insistencia y apoyo de mi abuela materna, convencí a mis padres de autorizarme a viajar al Distrito Federal para investigar en qué escuelas continuar mis estudios y, sobre todo, intentar cumplir uno de mis máximos sueños y anhelos: ingresar a la UNAM.

En 1999 empezó mi búsqueda intelectual, plenamente convencido de que la educación es el medio principal para la transformación de las personas: un pueblo educado es la base para una mejor calidad de vida, del colectivo, se emancipa de toda instancia alienante, de las que tanto daño han hecho a la historia de nuestro país, como la religión, los gobiernos liderados por el *Partido Revolucionario Institucional* (PRI) y otros partidos políticos afines, los medios masivos de comunicación oficiales, que difunden una cultura y unas costumbres que no corresponden al grueso de la población, que constituye, en los hechos, a México. Encuentro estas ideas en mi nueva ciudad, la universitaria, en el marco efervescente de la huelga de 1999 en la UNAM, donde, a partir de las resistencias estudiantiles, se vivía una revolución ideológica contra las políticas neoliberales.

Así que elijo hacerme estudiante de Pedagogía, como diría Althusser (1989) parafraseando la filosofía como arma para la revolución, la emancipación y la liberación de los pueblos. Al ser pedagogo puedo ser útil a mi país, colaborar en la sociedad para su desarrollo y crecimiento, y me inscribo en esta carrera en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, por convicción, y en la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad en Pedagogía, en la ENSM, por obligación y compromiso familiar, pues mi padre me insistía en que, al término de estos estudios, podría obtener “una plaza” en el Sistema Educativo Nacional y así solucionar la condición económica que tanto me afligía.

Los primeros semestres de mi “nueva vida” como estudiante de tiempo completo en ambas instituciones fueron frenéticos y llenos de aventuras, vividas a partir de textos que abordaban, por un lado, la historia de la humanidad y de

nuestro país, con una mirada crítica y no oficialista; además trataban la filosofía como teoría explicativa de los ideales de cada sociedad en cuanto a la valoración y construcción del conocimiento; evocaban los valores éticos, estéticos y morales que daban cuerpo a esos ideales, las teorías psicológicas que expresan los procesos de aprendizaje, los modelos didácticos de enseñanza que muestran las relaciones en las diversas formas de exponer una temática y las relaciones entre los actores maestro-alumno; por otro lado, aquellos textos trataban de la estructura de las sociedades y su funcionalidad, así como de los modelos de producción y posicionamiento.

La ENSM, a inicios del siglo XXI, es una escuela de estructura muy pequeña y grisácea, de aspecto descuidado, muy alejado del atractivo y ostentamiento normalista al que aludía mi padre de la década de los setenta, en su antiguo edificio de Fresno 15, en Rivera de San Cosme⁵ que, más que un bastión de

⁵ Pérez López (1998) documentó que, en la década de los ochenta, la ENSM era la responsable de la formación de profesores de secundaria para todo el país, por lo cual los profesores de primaria que pretendían especializarse en una disciplina del conocimiento para laborar en la escuela secundaria, e inclusive en las Escuelas Normales de su provincia, acudían a la ENSM para formarse. Los cursos se impartían en los meses de verano e invierno, que eran los recesos más prolongados del Sistema Educativo. De modo que la ENSM era el lugar de reunión de los maestros disidentes de Chiapas, Oaxaca, Estado de México, y otras entidades. Esto repercutió en la vida sindical y la organización de los maestros: el movimiento Académico generado al interior de la ENSM surgió y se desarrolló, independientemente del movimiento magisterial democrático de la época, en la Dirección General de Educación Normal.

Esta situación coincidió cuando la SEP intentó integrar un proyecto de descentralización educativa, con la finalidad de desaparecer los cursos intensivos para maestros foráneos que se llevaban a cabo en la ENSM, al cerrar las instalaciones de Fresno 15 y pretender abrir una nueva ENSM en otra zona geográfica del Distrito Federal. Esta situación se daba porque los cursos intensivos para maestros foráneos impartidos por la ENSM generaron distintas circunstancias, espacios y posibilidades favorables para gestación de una organización sindical conocida posteriormente como Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en el propio D.F.; también dio pauta para negarse a aceptar el cambio de un plan de estudios en el cual los programas de Educación Normal Superior se modificaban de asignaturas a áreas: esa fue una postura académica en la ENSM, durante la reforma educativa nacida durante los años setenta.

La lucha por el poder que se manifestó entre los grupos organizados de la ENSM, como los vanguardistas, los democráticos y la gran comisión técnica, limitó el logro del proyecto académico; hizo falta un grupo de líderes para lograr su consolidación.

Por esta condición se generó un movimiento académico, iniciado por alumnos y maestros de la ENSM, el cual llegó a transformarse en político y derivó en un conflicto, que de alguna manera, llevaría a la ENSM en vías de convertirse en independiente en lo relativo a su organización y su funcionamiento, lejos, en este, caso de la Dirección General de Educación; aparentemente se estaba saliendo del control de la SEP en función de la comunidad académica que se propuso

tradición en la formación de maestros, me parecía un edificio nostálgico que, en las pláticas de los viejos profesores, había sido escenario de antiguas y perdidas glorias.⁶

Lo que sí se manifestaba, y yo experimenté durante la etapa de mis estudios normalistas, fue la férrea disciplina en cuanto a los horarios de entrada y salida, la entrega puntual de las actividades escolares y extraescolares, y eso mismo me creaba un ritmo muy demandante y saturado. La mayor parte de los textos trabajados se refería a libros editados por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAMDF) lo que oficializa constantemente la implementación de un *Curriculum* cerrado y estructurado en cuanto a la formación de profesores en México: su abordaje teórico era sencillo, pero la carga académica era en ocasiones, excesiva, y la inflexibilidad en sus programaciones generaba una dinámica agotadora y estresante.

En cuanto a la figura docente en la representación social⁷, se enarbolaba la didáctica tradicional del ser maestro. Efectivamente coincido con este autor: la apariencia en la Normal suele ser importante. La mayor parte de profesores vestían traje sastre formal, y su trato con los estudiantes solía ser distante; la mayor parte de ellos emplean en su trato cotidiano el *usted*. Las clases empezaban con la habitual toma de lista de asistencia, la revisión de las tareas dejadas en casa, la calificación de éstas y la exposición de las temáticas, ya sea por parte del profesor o en las diversas estrategias señaladas por ellos en la dinámica grupal (exposición por equipo, mesas redondas, plenarias, debates etc.).

elaborar su propio reglamento interno y sus planes de estudio. El conflicto derivó en el cierre de las instalaciones de Fresno 15 y el traslado a otras nuevas, en Manuel Salazar, en el Rosario, ya con un nuevo plan de estudios, centrado en la formación de profesores que radicaban y laboraban en la Ciudad de México.

⁶ Para mayor información véase: Bahena (1996) y Pérez (2011).

⁷ De acuerdo con Moscovici (1996), es la teoría que interpreta el objeto de la representación a partir de las nociones, creencias imágenes, actitudes y metáforas que posee y explica la realidad de un grupo social.

En la UPN, a diferencia de la ENSM, tuve experiencias no sólo orientadas al ámbito áulico; la vida academia en la UPN se complementaba con intensas actividades culturales y de difusión, además de una fuerte carga social. En cuanto a la dinámica de trabajo con los profesores, era diametralmente opuesta a la experimentada en la ENSM: el ambiente era relajado, los profesores no eran tan exigentes en cuanto a los tiempos de entregas de actividades; eso sí, la complejidad en las lecturas era mayor, así como el lenguaje utilizado en sus explicaciones, las cuales me hacían esforzarme y buscar lecturas alternativas para comprender las temáticas expuestas.

Un aspecto que llamaba mi atención fue que la figura docente en la UPN es mucho más cercana y cordial, y, en ocasiones inclusive informal: los profesores vestían generalmente ropa y calzado casual; las prendas de mezclilla eran algo común. En esa época, influenciado totalmente por las cargas políticas de protesta, y crítica al sistema, la música alternativa y la literatura posmarxista se manifestaba en mi vestir y mi apariencia desaliñada, la cual me hacía sentir libre y me llevaba a identificarme con algunos profesores de la *Pedagógica* (como se le nombra de forma cotidiana). Claro: el choque lo sentía más al asistir a la ENSM y, sobre todo, a las prácticas docentes en las escuelas secundarias, ya que los profesores responsables de estas actividades nos insistían en la apariencia y la preferencia de usar trajes formales, a lo que continuamente me resistí e, inclusive, esto me acarreó problemas con los maestros; al final, fui penalizado con la calificación.

Las diversas estrategias didácticas de los profesores, mediadas por su personalidad e ideología, se manifestaban en la discusión de las temáticas; había desde el profesor (tradicional-conductual) que exponía de forma verbalista, sin conceder la palabra a sus estudiantes y que actuaba como si fuese la verdad suprema, hasta los profesores que, con una visión crítica constructivista, nos cuestionaban constantemente, al solicitarnos incluir en nuestra opinión una valoración analítica de los conceptos y las nociones de los autores, a través de estrategias expositivas lúdicas durante la clase.

En quinto semestre conocí, en la asignatura *Teoría Curricular*, una de las temáticas que hasta el momento me han apasionado y es el estudio del *Curriculum*, como un campo teórico de intervención y análisis. En su epistemología convergen todas las teorías filosóficas, sociológicas, didácticas, psicológicas educativas, económicas, por lo cual para mí engloba gran parte del estudio de la pedagogía. Hoy es una temática que he trabajado en la elaboración de mis tesis (de licenciatura y maestría) y es un referente sustancial en las que he dirigido como profesor universitario.

1.3 El desarrollo profesional

En el 2004 egreso de la ENSM, y, a la par, de la UPN. Al concluir mi licenciatura normalista, obtengo un interinato de 19 horas, para laborar como profesor de *Cívica y Ética* en una escuela secundaria diurna, al sur de la Ciudad de México. En este espacio, laboré aproximadamente 8 años, en periodos interrumpidos que se dieron cuando estudié la maestría.

Por la experiencia vivida, considero que es precisamente en este espacio donde se establecen las más complejas relaciones didácticas: es muy complicado el trato con los estudiantes, pues hay que recalcar con frecuencia la relación maestro-alumno e imponer una disciplina ligada tanto a la disposición para el trabajo, y a la entrega puntual, como al propio trato con los alumnos para evitar cualquier relajamiento que lleve a una falta de respeto y a la no realización de actividades solicitadas, sin que ellos conciban a la figura docente como una autoridad y, por ende, la clase se vuelva un total desorden.

En el año 2005, en uno de mis cotidianos viajes de vacaciones a la Ciudad de Oaxaca, comenté con mi madre el gran desgaste que me implicaba ser docente en la escuela secundaria, además, de que no era mi expectativa de vida; como pedagogo, buscaría algunas alternativas en la industria o en la empresa privada, en el ámbito de la capacitación, o en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO) como formador de docentes. Ella me sugirió comenzar por la

ENSFO, ubicada en el barrio cercano de Xoxocotlán, y solicitar horas laborales. Así que me armé de mi *Curriculum Vitae* (CV) y me dirigí a ella; de antemano sabía que ahí se impartían clases los sábados y domingos cada quince días y en los periodos vacacionales, sobre todo en la semana de Pascua y en los recesos de julio y parte de agosto. Entonces, pensé: qué mejor oportunidad que viajar de la Ciudad de México a Oaxaca cada quince días y en los periodos vacacionales. Me entusiasmó la idea y mi mayor sorpresa fue recibir una llamada telefónica en mi casa de la Ciudad de México. El coordinador me entrevistó y decidió contratarme; me estableció la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, cuyos contenidos conocía plenamente como docente en la escuela secundaria. Laboré para esta institución por espacio de año y medio.

Este fue mi primer acercamiento a la dinámica de trabajo como docente en la Educación Superior (ES). Mi labor era exponer y analizar los fundamentos de la asignatura plasmados en el plan de estudios, el cual conocía por mi faceta de estudiante normalista, las estrategias teóricas manejadas en los manuales de los libros de texto gratuitos y después, de manera vivencial, mi propia experiencia como profesor de secundaria. Todo lo que los estudiantes y profesores experimentaban en su práctica era un aspecto de tensión y se prestaba a discusiones álgidas, pues la mayor parte de los asistentes a la ENSFO trabajaban en medios rurales; y se encontraban muy cercanos e implicados con sus comunidades indígenas, por lo que tenían una visión de reconocimiento de su entorno, en la cual el *Curriculum* que yo les planteaba, muchas veces estaba alejado de sus condiciones reales de trabajo. Por ende, me sugerían que, como responsable de la asignatura, tratara yo de entender esa situación, para apoyarlos en dar respuesta a sus condiciones particulares a partir de una actitud empática en los manuales de forma crítica y con una visión propositiva e innovadora.

En esta experiencia, me percaté de la relación intrínseca entre las prácticas pedagógicas de los profesores en medios rurales y lo politizado del gremio magisterial. A mediados del año 2006 estalló un movimiento magisterial de la

Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con la asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO)⁸. Este movimiento trastocó totalmente mi cotidianidad, ya que la ENSFO entró en paro de labores indefinido; además, al ser un profesor en constante desplazamiento se complicaba mi llegada bajo esas condiciones: se empezaron a cerrar tramos de algunas casetas, primeramente, por la disidencia magisterial y había muchos retenes del ejército y la policía federal. Opté por dejar aquellos viajes a Oaxaca; además, en ese momento la ENSFO cerró por tiempo indefinido, pues su comunidad se dedicó completamente a la lucha magisterial.

Si bien dejé de laborar en la ENSFO, continué mi trabajo como docente de secundaria hasta que, a finales de 2006, respondí a una convocatoria de un concurso de oposición para ser profesor de asignatura en la Licenciatura en

⁸ Yescas (2008) señala que el estado de Oaxaca se ha caracterizado, a lo largo de 40 años, por una movilización constante en el ámbito magisterial y sindical. En sus 25 años de vida, el movimiento magisterial de la sección XXII del SNTE ha vivido cinco etapas decisivas: una inicial, entre mayo y junio de 1980, cuando por vez primera los maestros oaxaqueños desafiaron el poder del CEN del SNTE y su grupo hegemónico, Vanguardia Revolucionaria, para democratizar su sección sindical y obtener un incremento salarial; la segunda, en esa misma década, pero en 1986, cuando volvieron a levantarse contra estos mismos adversarios para exigir la realización de su Congreso seccional; la tercera, registrada en 1992, en el marco de la descentralización de los servicios educativos, la cual abrió paso a la incorporación de los maestros sindicalizados al aparato administrativo del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO); la cuarta, desarrollada durante 2005, con la disputa sobre el control seccional protagonizado por las corrientes sindicales, y que concluyó con la separación de la sección XXII del SNTE de un sector de maestros, que luego constituirían el Consejo Central de Lucha; y la quinta, escenificada a partir de mayo 2006, caracterizada por su integración orgánica a la APPO, una expresión frentista que impulsó como demanda central la renuncia del gobernador Ulises Ruiz Ortiz (URO).

En este contexto, para el año 2006, nuevamente, el movimiento magisterial emplazó al gobierno del estado a resolver su pliego petitorio, el cual, al igual que en años anteriores, contenía demandas de carácter social y político. En este ambiente de endurecimiento y polarización de las partes en conflicto, sobrevino el desalojo policiaco del 14 de junio, que contribuyó a recrudecer el conflicto y dio paso a un largo y violento proceso social, para unificar la exigencia de la renuncia de URO. Paradójicamente, al mismo tiempo, se constituyó en una coyuntura altamente favorable para los promotores de la Asamblea Estatal Magisterial Popular (AEMP), para acelerar la formalización de un amplio frente popular denominado primero Asamblea Popular del Pueblo de Oaxaca y luego, corregido como Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). [...] De cara a la participación magisterial y a las negociaciones finalmente entabladas por su dirigencia con la Secretaría de Gobernación para levantar progresivamente su paro de labores entre los meses de octubre y noviembre, durante ese mismo año. Es un hecho que, como nunca antes, el gobierno federal satisfizo en grado superlativo todas sus demandas laborales y económicas, incluida por supuesto la revalorización salarial. Para mayor referencia véase Osorno (2007).

Pedagogía de la UPN, que obtuve al participar. Renuncié entonces a medio tiempo en la escuela secundaria: para mí fue un bálsamo, pues mi situación ahí ya era demasiado complicada, desgastado como me hallaba por la propia inercia de la dinámica cotidiana. Así, trabajaba por las mañanas en la secundaria, como profesor de *Cívica y Ética* y, por las tardes, en la UPN con las asignaturas de *Teoría Curricular* y un *Seminario sobre Problemáticas de la adolescencia*, en el campo de la *Orientación Educativa*.

En 2009 cumplí uno de mis máximos anhelos: convertirme en estudiante de la UNAM e ingresar a la Maestría en Pedagogía en su Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Desde este momento coyuntural en mi vida, empiezo a acercarme y a interactuar plenamente con los profesores del posgrado, que constituyen un icono en la formación de pedagogos a nivel nacional y cuya producción intelectual vasta está apuntalada por un reconocimiento internacional como referentes clave en la investigación educativa nacional y en la Pedagogía mexicana.

A partir de esa convivencia, quedé gratamente impresionado por su sensibilidad y sapiencia en el manejo de los contenidos y las temáticas de investigación que trabajan, además de su humildad en el trato y su disposición para atender y responder inquietudes intelectuales y, en ocasiones, inclusive personales. Me cuestionaba yo: ¿cómo llegaron ellos a ser estas figuras tan representativas en el campo académico en México? En mi cuestionamiento, identificaba yo, podría existir una veta muy importante de investigación; no obstante, me centré en la realización de la tesis de Maestría “Concepciones, adhesiones y tensiones en el proceso de diseño curricular. El caso de la Licenciatura en Pedagogía en el periodo 2009-2010 en la Universidad Pedagógica Nacional”, donde indagué, a partir de las concepciones de los profesores involucrados en el proceso de diseño curricular para la Licenciatura en Pedagogía, la conformación y adhesión de dos grupos antagónicos: unos diseñadores y gestores; y otros grupos de resistencia y boicot al proceso. Lo anterior me permitió

identificar las diferencias en los debates, discusiones y disertaciones acerca de la pertinencia del proceso curricular, a partir de sus actores.

Paralelamente, en el año 2010 ingresé como profesor al Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM a impartir la asignatura *Psicología del Aprendizaje y la Motivación*. El significado de este logro en mi trayectoria es inmenso, ya que me abrió un mundo de posibilidades, al introducirme al universo académico de la UNAM. Esto implicaba, primeramente, poner en juego todos mis conocimientos, al exponerlos y discutirlos con mis estudiantes; el prestigio y la satisfacción personal de tener esta oportunidad maravillosa me llenó de plenitud. Mi vida se diversificó y se volvió un constante ir y venir entre el Ajusco en la UPN y la FFyL. Además, en el año 2011, me integré a laborar como asesor en línea en la Licenciatura en Pedagogía del SUAyED. Esta experiencia me ha significado entender los procesos educativos mediados por las tecnologías, donde la plataforma virtual se convierte en el aula física, y la comunicación asincrónica (por foros, chats o correos electrónicos) en los tiempos y espacios de exposición, diálogo y explicación de los contenidos de la asignatura.

Si bien la vida académica se encuentra centrada en cuestiones de orden didáctico, me doy cuenta, por la experiencia que tuve como estudiante de maestría, de que hay diferentes campos de desarrollo, donde el profesor de ES universitaria cumple diversas funciones en su cotidianidad laboral: docencia, investigación y gestión. Estas condiciones lo conducen a configurar un *ethos* de la profesión, provisto de una multiplicidad de significados, generados desde sus trayectorias profesionales y sus historias de vida personales; tales condiciones me dieron pauta para plantear el estudio de la figura docente formadora de pedagogos en la UNAM.

1.4 El inicio del Doctorado y el proyecto de ingreso

Desde mi ingreso al Doctorado en Pedagogía, me percaté de que uno de los requisitos para finalizar los estudios consistía en la elaboración de un trabajo de investigación. Y desde mi proceso de obtención del grado de Maestro en Pedagogía, había identificado, al desarrollar cotidianamente mi práctica docente como profesor de las Licenciaturas en Pedagogía del Colegio de Pedagogía y del SUAYED en la FFyL, que mi interés se anclaba en el análisis de la figura docente de quienes laboran en la formación de pedagogos en la FFyL de la UNAM.

La influencia en la formación de licenciados en Pedagogía que proyecta el Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM al interior de las instituciones de ES en nuestro país es notable, ya que ha marcado la vanguardia en cuanto a estos procesos educativos. Al respecto Pontón manifiesta lo siguiente:

La Carrera de Pedagogía en la UNAM ha representado un modelo de formación profesional para la mayoría de las universidades, tanto estatales como privadas del país y, a través de la historia, se ha convertido en la vertiente más ligada al desarrollo de la pedagogía como campo de conocimiento (Pontón, 2011, p. 150).

En su devenir histórico la planta de docentes ha crecido notablemente. Los profesores se encuentran adscritos tanto a la FFyL como a diferentes Facultades e Institutos de investigación en la UNAM. En la actualidad, en la UNAM se imparte la Licenciatura en Pedagogía en tres modalidades diferentes: Sistema Escolarizado (SE), Sistema de Universidad Abierta (SUA) y Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), cada una de ellas provista de un plan de estudios particular. A su vez, el Colegio de Pedagogía está constituido por tres coordinaciones que gestionan, desde la dimensión pedagógica y administrativa, cada una de estas modalidades, independientes entre sí. El número aproximado de profesores que conforman las respectivas modalidades se distribuyen como sigue: en el SE 191; en el SUA 84; y en el SUAYED, 60⁹. Este profesorado puede

⁹ Información consultada el 11 de abril del 2016 en: [http:// www. pedagogía.filos.unam.mx/lib/docentes/](http://www.pedagogía.filos.unam.mx/lib/docentes/)

participar de acuerdo con sus intereses profesionales, en una o varias de las modalidades.

Así pues, direccioné mi proyecto de investigación doctoral hacia el análisis de las concepciones propias de los profesores integrantes del Colegio de Pedagogía en la FFyL de la UNAM, por cuanto hace a la formación de pedagogos en las tres modalidades de la licenciatura. Entre mis primeras pretensiones, me planteaba yo indagar las múltiples perspectivas de los actores involucrados, porque consideraba que -desde su experiencia y concepciones Pozo et al. (2004) Rodrigo y Marrero (1993), y práctica docente Fierro, Fortuol y Rosas (1999-2012)- definen saberes Tardif (2009), contenidos, estrategias didácticas y de evaluación, preservan tradiciones y saberes culturales Díaz Barriga (1994), Ducoing (1990), en cuanto a la formación del pedagogo en las modalidades donde ellos intervienen.

La relevancia del estudio consistía en la caracterización de los profesores como figura prioritaria en la formación del pedagogo; pretendía identificar a través de entrevistas abiertas, quiénes son estos profesores, cómo llegaron a incorporarse al Colegio, cuál era su formación académica y cómo se podría caracterizar su perfil docente, para ser desarrollado en cada modalidad, así como sus diversas concepciones acerca de la formación de los pedagogos aquí formados a partir de lo instituido en los respectivos planes de estudios, y las prácticas educativas de tales programas.

La muestra considerada comprendía a profesores que, por su trayectoria académica, experiencia y antigüedad laboral, son considerados como íconos y figuras representativas, profesores experimentados en la docencia y la investigación. Al ubicar a estos profesores y al consultar sus CV, me percaté de que realizan otras actividades además de la docencia, y que su adscripción y la relevancia de su trabajo no se centra únicamente en el Colegio de Pedagogía de la FFYL: sus espacios de desarrollo se manifiestan también desde institutos de Investigación como el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la

Educación (IISUE) y realizan funciones de coordinación de programas educativos en el Posgrado en Pedagogía de la UNAM y otras instituciones de ES, como administración y gestión educativa; por lo tanto, me serví del término para intentar definir el alcance de sus quehaceres.

1.5 La redirección del proyecto: su definición y replanteamiento

En noviembre del 2013 asistí al XII Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en Guanajuato, donde presenté la ponencia “Las concepciones de los profesores en la formación de pedagogos, en el caso de las Licenciaturas en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM” (González y Barrón, 2013), producto de los resultados de la maestría. A pocos días del regreso del Congreso, ya en mi casa del D.F, despierto con fuertes mareos y dolores de cabeza que me duran varios días.

Justo a finales del tercer semestre del doctorado, tengo ataques de vértigo y no puedo mantener el equilibrio, lo cual me lleva a no poder realizar acciones primordiales como el ponerme de pie para cubrir necesidades básicas; este padecimiento me duró un par de meses y me obligó a un cambio total en mi vida. Tuve que modificar hábitos de horas de sueño, ritmos de carga de trabajo e inclusive organizaciones en tiempos para cumplir con mis demandas laborales y estudiantiles, además de tratar de distribuir el tiempo entre la vida profesional y la personal; reordené mis prioridades, ya que valoré que en mi ímpetu desbordado por mis obligaciones profesionales al tratar de explicar el mundo y colaborar en la construcción de una sociedad mejor. Me descuidaba forzando mi cuerpo y dejando de disfrutar los momentos fraternos de nuestra vida cotidiana con la familia y los seres queridos. Buscaba constantemente el equilibrio entre todas las actividades que daban sentido a mi vida.

Debido a los efectos de la enfermedad, realicé una pausa en la reelaboración de la tesis, lo que me condujo a buscar nuevos espacios para la identificación de temáticas de investigación. A inicios de 2014, ya repuesto, a

invitación expresa de mi tutora, asistí al *Seminario Historia de Vida*, coordinado por Jean Michel Baudouian en el IISUE, donde identifiqué -al parafrasearlo- la finalidad de la investigación biográfica: busqué información práctica en la historia de vida. Es decir, el propio sujeto debe redactar un documento donde evidencie su propio relato de vida. Esto puede constituir una forma de apoyo, ser un instrumento para crear un proyecto de acción, identificar ciertas formas de coherencia o clarificar los recursos potenciales o posibles. Y puede ser una herramienta metodológica muy útil para la reconstrucción de trayectorias en diversos campos de desarrollo o de objetos de investigación.

Paralelamente, en el semestre 2014-2 del doctorado, las Doctoras Patricia Ducoing y Barrón Tirado abrieron un seminario para la construcción y reflexión de nuestras propias trayectorias estudiantiles, a partir de historias de vida. El grupo estaba constituido por cuatro compañeros, quienes, a partir de nuestras narraciones edificamos la conformación de nuestra personalidad como pedagogos y aprendices de investigador. Cada uno desde nuestras temáticas de investigación, configuró y creó puentes para vincular sus intereses profesionales y laborales con los de su investigación. Identifiqué entonces la temática que reestructuraría en la investigación. El ambiente que se generó fue de camaradería y respeto a la escucha de nuestros escritos; sin duda, esto coadyuvó a fortalecer la importancia del carácter cualitativo en la subjetividad presente en nuestros estudios.

Al proseguir con el bosquejo documental para la elaboración del estado del arte, encontré algunos textos sobre el análisis de historias de vidas de profesores como, Goodson, (2004); Bertaux, (2005); Day y Guy (2012), Zabalza, (2007) y Zabalza et al. (2012), la auto-biografía (Bolívar et al. 2001) y la narrativa (Bruner, 1997), para replantear que los profesores, investigadores y científicos han transitado en diferentes espacios laborales a partir de los ciclos de su vida profesional y, con ello, se explicaba mejor al sujeto, a partir de la reconstrucción de sus trayectorias académicas. La idea de trayectorias proviene de materiales y

conceptos que sustentan la metodología de historias de vida, autobiografías, narrativas de vida, ciclos de vida, identidad profesional, etc.

En consecuencia, me di a la tarea de indagar diversas concepciones sobre el estudio de trayectorias, que, de acuerdo con Jiménez (2009), han sido reconocidos como una opción metodológica que permite profundizar en los recorridos o itinerarios de los sujetos, grupos o instituciones.

La reconstrucción de trayectorias académicas hace posible conocer, por medio de los sujetos, cómo se insertan en cierto campo de la práctica, el papel de las instituciones de adscripción, las redes institucionales en que se ven implicados y la forma en que se apoyan en el capital institucional y el soporte que les proporcionan (Montiel, 2014, pág. 29).

García Salord (2001, pág. 12) manifiesta que la trayectoria alude a los tramos que podemos reconstruir [...] identificando un recorrido posible que ofrece la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, permitiendo ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad e intervalos).

Bourdieu (1997, pág. 82) entiende el término *trayectoria*, como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo, en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. La construcción en las trayectorias de las experiencias vividas parte del supuesto de que la conciencia puede historiarizarse. Maillard plantea que: *la conciencia tiene sus mitos, es decir, que la conciencia tiene la facultad de historizarse. Si bien los hechos requieren teorías que los expliquen, la conciencia necesita de los mitos para explicarse a sí misma* (1998, pág. 56).

La elaboración de trayectorias forma parte inherente de la exposición que se hace para sí mismo y para los demás. En ese sentido, la construcción se encuentra vinculada con las escenas de la vida que crean sentidos, anudando experiencias añejas, que dirigen cuanto se construye.

En el proceso de construcción, el yo se mide frente a las demandas institucionales, son ordalías que dejan su estela en la configuración del ser social. En las narraciones biográficas los agentes expresan de forma múltiple, las pruebas, los ritos, que acaecen en la vida de todos los días, en la familia, en las instituciones y en la realización de las diversas experiencias profesionales (Serrano, 2011, pág. 14).

A partir de estas concreciones tomé como referencia para esta investigación los estudios de trayectorias, de Grediaga et al. (2004), Hamui Sutton, (2010a, 2010b); Landesman (2001) y Jiménez (2009). La reconstrucción de trayectorias académicas, en Feixas (2004), Góngora (2012) (Montiel, 2014), Didou y Remedi (2008) y Serrano (2007).

Un presupuesto que sostenía al empezar la construcción del objeto de investigación es que los profesores son un eje rector en cuanto a la formación de pedagogos en la FFyL de la UNAM. Su prestigio es antecedido por la calidad de sus profesores, reconocidos en el ámbito pedagógico a nivel nacional e internacional. Los profesores de mayor relevancia son agentes de amplia trayectoria en sus años de ejercicio profesional; han impartido muchos cursos en licenciatura y posgrado y, con base en esta situación, se han convertido en agentes que encarnan la materia y las temáticas en cuestión.

Han dirigido numerosos trabajos de tesis que dan cuenta de sus habilidades como formadores, en el ámbito de la investigación; han publicado textos representativos que son un hito y lecturas obligadas para el estudio y análisis de diversas temáticas de la investigación; sus ponencias y conferencias son seguidas con atención, ya que son líderes de opinión en la comprensión y el análisis de las temáticas abordadas, además de realizar funciones de gestión y administración en diversos espacios dentro de la Universidad.

La importancia de los profesores en la vida académica de las universidades e instituciones de ES constituye un elemento primordial para la enseñanza del conocimiento pedagógico, su desarrollo, divulgación e investigación. Grediaga plantea que *los académicos son el corazón de la empresa de ES*:

Sólo a través del desempeño de este rol, se realiza la función social asignada a las instituciones de Educación Superior dentro de la sociedad, b) tienen el control sobre el *Currículum* y el contenido dentro de la agenda de investigación y 3) en distintos grados, participan en el gobierno de las organizaciones. Es decir, además de controlar la transmisión, producción y difusión del conocimiento, más que ningún grupo social, los académicos han tenido la responsabilidad de mantener la continuidad de la idea de universidad (Grediaga, 2000, págs. 161-162).

La vida académica del profesor universitario suele diversificarse en distintas tareas de la profesión: docencia, investigación, gestión, y dirección, difusión y extensión, realizadas por los sujetos a lo largo de su vida académica, lo que implica para ellos ir construyendo trayectorias profesionales, esto es, sus carreras. Como de hecho ocurre en todas las profesiones, en la academia las trayectorias profesionales pueden analizarse a través de tres momentos: el ingreso a la profesión, el desarrollo de la carrera y el retiro de acuerdo con Grediaga (2000).

Por lo tanto, mi primer cuestionamiento fue: ¿Puedo explicar la figura académica a partir de su trayectoria profesional?, que implicó ubicar a los docentes universitarios como trabajadores académicos (Grediaga, 2000) y, para explicar la multiplicidad de sus funciones, la elaboración de sus *trayectorias académicas* (Gil 2000, y 2001), concepto que determina aquí el marco teórico de mi investigación.

En una sesión del *Seminario Historias de Vida*, la Doctora Barrón Tirado señaló un ejemplo que a continuación comparto “una trayectoria es como un vuelo de una mariposa, éstas intentan llegar a un mismo lugar, pero sus trayectorias son discontinuas, no son iguales, son zigzagueantes, toman diferentes caminos, pero llegan a un lugar común”. A partir de la analogía, supongo que los profesores llegan a la consolidación de su profesión y de la figura icónica académica, por diferentes caminos. (El ingreso al campo de la pedagogía, sus primeras funciones y trabajos ligados a ese campo, que lo introdujeron al mundo de la educación y, su diversificación en cuanto a sus demás funciones, algunos ligados a la docencia, la investigación o la gestión).

Estas bifurcaciones son complejas, en virtud de que los profesores las han ido construyendo a partir de las condiciones institucionales que les proporciona la universidad, para desempeñar su trabajo. Al conocer sus historias personales, nos damos cuenta de que éstas son aleatorias y particulares, pero, a la vez, son historias compartidas. Como lo señalan Bolívar et al. (2001) “signadas en sus trayectorias que lo constituyen como un sujeto cognoscente, intelectual y una figura académica reconocida”, de amplio prestigio en el ámbito de la educación y la pedagogía. Este espacio se convirtió en mi interés de estudio, al identificar cómo ellas han construido su vida académica, cómo han sido sus caminos, en qué difieren y qué rasgos comparten.

Por lo tanto, el conocer sus historias de vida, a partir de sus trayectorias académicas, nos dará elementos para estudiar esta figura primordial que dinamiza la formación profesional de la Pedagogía en la UNAM.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo construyen su trayectoria profesional académica las profesoras de las Licenciaturas y el Posgrado en Pedagogía, en la UNAM?

Preguntas específicas

¿Cómo los factores –familiares, institucionales– influyen en la formación inicial de su desarrollo académico?

¿Cuáles son las actividades que realizan como profesoras de las Licenciaturas y el Posgrado en Pedagogía, en la UNAM?

¿Cuáles son las actividades que realizan en el ámbito de la docencia?

¿Cómo efectúan sus líneas de investigación para consolidarse en el campo?

¿Cuáles y cómo desarrollan actividades de gestión administrativa en los distintos espacios académicos?

¿Cuáles son los significados de la vida académica?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la construcción de la vida profesional académica, a partir de las trayectorias profesionales de las profesoras de las Licenciaturas y el Posgrado en Pedagogía, en la UNAM.

Para el logro se determinan los siguientes objetivos específicos.

Objetivos específicos

Identificar la influencia de los factores –familiares, institucionales– en la formación inicial académica.

Caracterizar las actividades que realizan como profesoras de las Licenciaturas y el Posgrado en Pedagogía, en la UNAM.

Documentar las diferentes actividades que realizan en el ámbito, como docentes en los diferentes espacios formativos donde se desarrollan en la UNAM.

Indagar la conformación de las líneas de investigación, para consolidarse como referentes teóricos en el campo de la pedagogía.

Conceptualizar las actividades de gestión administrativa en los distintos espacios académicos donde interactúan las académicas.

Aportar conocimiento que, en un futuro, alimente hipótesis tendientes a continuar estudios sobre los significados de la vida académica.

1.6 Estado del arte de la investigación

Al revisar el estado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre las trayectorias académicas de profesores universitarios, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa y Perfiles Educativos*, reservorios digitales como EBSCO, CONRICYT, Scielo, GALE, ERIC, IRESIIE, REDALYC, PESIC, los bancos de datos de tesis de la UNAM, DIE- CINVESTAV IPN y UPN, encontré como temáticas referenciales las siguientes.

A principios de los años noventa en nuestro país, un grupo de académicos investigadores marca un punto de partida para indagar los rasgos de los académicos a partir de su ingreso y permanencia en las instituciones de ES donde indagan los tipos de contrato, formación académica, trayectoria, tiempo y dedicación a las tareas académicas y afiliación disciplinaria entre otras. Indagaron además la conformación de un mercado laboral, y un espectro de tareas profesionales específicas para la producción, transmisión y divulgación del conocimiento y la cultura, a través de instituciones de ES y de investigación científica (Gil, et al., 1994).

Actualmente se cuenta con un campo de conocimiento en la investigación educativa en México, que atiende la temática académicos y profesión académica, es decir, la profesionalización del quehacer en esta área. En la década de los ochenta se reconocía, en los estados del conocimiento elaborados por el COMIE como una temática que adquiriría relevancia, pero que se había desarrollado de manera incipiente y se identificaba como: “Los académicos en México, un mapa inicial del área del conocimiento” (Landesman, García Salord y Gil, 1996). En Ducoing (2002), *Sujetos, actores y procesos de formación Tomo I, el estado de conocimiento* da cuenta de cómo esta temática se ha nutrido de diversos enfoques y perspectivas desde la investigación, lo que ha dado una especificidad propia a dicho campo.

Otra fuente reciente es el *estado del conocimiento* de la siguiente década; Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates 2002-2011, en cuyo capítulo 3 Los académicos en México: desarrollos recientes, 2002-2011, Galaz, Viloría, Hickman y Sevilla realizan un bosquejo de las investigaciones más representativas. Además del volumen XIX, N° 62, 2014.3 de la REMIE, que aborda la sección temática Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Coordinado por Clementino de Souza, Serrano y Ramos.

Los estudios que se describen a continuación se ordenaron a partir de las siguientes líneas de investigación: a) Trayectorias de profesores universitarios, b) Historias de vida de profesores universitarios, c) Los académicos y lo académico y d) estudios sobre profesores de pedagogía.

A) Trayectoria académica de profesores universitarios

Para Freixas (2004), la trayectoria y el desarrollo docente del profesor están influidos por la sucesión de modelos docentes positivos y negativos, pero también por otros procesos significativos de tipo personal, como la experiencia docente y profesional previa, las concepciones, las creencias, las rutinas, el conocimiento práctico; la influencia familiar (experiencias familiares, cónyuge docente), las demandas institucionales (políticas de promoción, selección, formación y evaluación, recurso), el ámbito contextual (perfil de los estudiantes y/o de los estudios generalmente), y la dimensión social (cambios tecnológicos y sociales y económicos). Todos estos intervienen en su actividad profesional y pueden contribuir a mejorar o limitar su desarrollo profesional, en ciertos momentos de la carrera docente, en función de la naturaleza de la respuesta del profesor hacia el cambio; por lo ende, la intensidad de su desarrollo puede variar.

Para Landesmann (2001), los especialistas sobre los académicos en México han destacado que este oficio es un fenómeno en pleno proceso de construcción. Argumenta que los principales autores sitúan el inicio de dicha profesionalización en México con la masificación de las instituciones de ES y la conformación de un amplio mercado académico. La mayoría de los estudios al respecto han sido de tipo estadístico; ahora, con una aproximación de tipo cualitativo, pretendo dar cuenta, para el caso de una comunidad científica reducida, de los procesos de constitución del nuevo oficio y de su diversificación en distintos roles académicos institucionales. Para ello se reconstruyen las trayectorias de tres generaciones de académicos para el periodo de 1957 a 1974, tratando de identificar y articular los hilos de la compleja trama que representa la constitución del nuevo rol universitario. La reconstrucción histórica realizada ofrece

distintos itinerarios de configuración del oficio, para cada una de las generaciones analizadas, así como de las condiciones que explican la diversificación en distintos roles académicos: gestores, investigadores de institutos y profesores de facultad.

La identidad profesional y la trayectoria docente, como elementos de constitución de formas de ser y hacer en la profesión, son analizados por Cacho (2004), quien muestra el proceso a partir del cual se va configurando la identidad profesional de los profesores de primaria de la región del Bajío leonés de dos generaciones, que estudiaron la Normal básica con el plan de estudios de tres y cuatro años respectivamente. Utiliza tres supuestos que permiten analizar tal proceso: la construcción histórica de la profesión, la biografía escolar de los profesores y sus actividades educativas cotidianas. Por su parte, Gewerc (2001) describe una investigación cualitativa realizada en el Departamento de Didáctica y organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, España, sobre los procesos de construcción de identidades profesionales de un sector de catedráticos de la universidad.

Taracena (2002) indaga los encuentros entre el funcionamiento sociopsíquico y la trayectoria profesional, a partir de los relatos de implicación que cinco reconocidos intelectuales franceses elaboraron en el marco del *Laboratorio de Cambio Social y Político* (París MI). La interpretación de estos relatos se hace en torno a un conjunto de categorías, tales como: a) pertenencia cultural y de clase, b) participación en procesos colectivos o eventos históricos, c) influencia de ideologías e intelectuales de la época, y d) marcas familiares y procesos de ruptura en la trayectoria personal.

Sierra (2007) explora los “Factores que influyen en la carrera académica”, para lo cual elabora un estudio comparativo entre las dos universidades de mayor prestigio e importancia del país (UNAM y UAM); expone los matices de la profesionalización de los académicos y rastrea los orígenes, el desarrollo y la

consolidación de sus carreras como profesores e investigadores, desde los mecanismos de evaluación de su trabajo.

Aquino y García (2011) exteriorizan la lectura de la diversidad de las trayectorias académicas, en términos de *heterogeneidad*, concepto que atiende a los vínculos que organizan la vida y la historia de los académicos, y establece la mezcla como condición de existencia de lo diverso. El grupo ocupacional se reconstruye como el espacio de vinculación entre desiguales, diferentes y contrincantes, mostrando, en síntesis, el proceso generacional en el que se constituyen la desigualdad, la diferencia y la discrepancia, en el interior de los núcleos familiares y en el ámbito institucional. Finalmente, proponen tres dimensiones analíticas que requieren ser estudiadas con profundidad: 1) el alto grado de indeterminación; 2) la fuerte disposición discriminatoria; y 3) el predominio de la verticalidad y de una persistente debilidad de las redes horizontales, como componentes básicos del patrón de constitución y reproducción de los académicos de carrera, de la UNAM.

En tanto, Gil et al., (2012) proponen, que entre los rasgos de su transformación están la composición por género, la edad de ingreso a la carrera, la habilitación formativa y el capital cultural, lo que sienta las bases para una agenda de trabajo de investigación sobre la continuidad y el cambio en las trayectorias académicas.

Grediaga (2012) plantea, en “Socialización de las nuevas generaciones de investigadores en México”, dar continuidad al estudio del impacto y desarrollo de los posgrados en los que se prepara a las nuevas generaciones de científicos, analizando las trayectorias de los alumnos, las formas de trabajo y las redes académicas de quienes las forman.

García Garduño (2003) expone, en “Profesores Universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos”, que

la efectividad del trabajo docente se encuentra en función de diversas variables y de cómo las actividades del docente antes y durante el proceso de enseñanza producen cambios relevantes en los alumnos.

Para Martínez et al. (2005) exponen los retos que se le presentan al académico para acercar la finalidad educativa y las condiciones de realidad que experimentan sus alumnos, así como para prevenir el rezago y el abandono escolar, y, consecuentemente, para mejorar la eficiencia terminal; hacen notar la característica compleja que tiene la tutoría y el acompañamiento al estudiante en su desarrollo académico y personal.

Poma (2006), por su parte, pretende validar otras aproximaciones al estudio del trabajo docente que incluyan una reconstrucción de su trayectoria laboral como otros aspectos de su vida. Para ello utiliza el *Portafolio* como un espacio para que el docente pueda desarrollar una autorreflexión de su práctica profesional, trayectoria de carrera y vida personal. A su vez, la reflexión escrita del docente constituye una fuente para el estudio más integral del desarrollo profesional docente. El texto parte de la premisa de concebir al profesor como un profesional reflexivo y saludable; luego presenta las características y resultados del *Portafolio*, haciendo énfasis en el estrés docente, para presentar después algunas conclusiones y recomendaciones.

Vargas et al. (2013) en “Análisis de la trayectoria docente de tres estudiantes para profesor en el campo de la educación estadística” presentan los resultados obtenidos frente a la descripción y el análisis de la trayectoria docente de tres estudiantes para profesor de matemáticas, partiendo del uso de métodos e instrumentos del estudio de dichas trayectorias a nivel estadístico. Se consideró la implementación de actividades para la enseñanza de las representaciones gráficas estadísticas (diagrama de barras), utilizando como recursos la televisión, el periódico y las páginas Web.

B) Historias de vida de profesores universitarios

Queiroz (1988), en *Relatos orais: do "indivizível" ao "dizível"*, define la historia de vida como [...] La historia de un narrador acerca de su existencia a través del tiempo, tratando de reconstruir los acontecimientos que ha experimentado y de transmitir la experiencia adquirida. La historia lineal y los eventos individuales de los cuales se consideran las relaciones significativas que a través de él se esbozan. Entre los textos referidos en la presente investigación señalamos los siguientes:

Los ciclos de vida de los profesores son explorados por Bello (2002), Stano (2001) y Huberman (1992). La singularidad del trabajo es concluir que cuando los profesores ya no se encuentran en el ejercicio profesional, todavía se sienten y ven a sí mismos como maestros. Se analizan desde el punto de vista de los docentes, su comportamiento, sus habilidades, actitudes y valores necesarios para la formación profesional, a través de las historias de vida de tres maestros que entrevistó.

Mattingly (1991) afirma: "la narración y el análisis de la historia" pueden facilitar una especie de reflejo que, a menudo, es difícil de hacer, un examen de esos constructos ordinariamente tácitos que orientan la práctica". Romo (2013), retoma el relato de vida de una académica argentina exiliada, que se incorporó a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León en 1976, y traza el proceso de configuración del Colegio de Pedagogía y la conformación de programas de formación universitaria, además de la naturaleza de la carrera académica.

Schuster y Finkelstein (2006) exponen, en su trabajo "La reestructuración del trabajo académico y de carreras en la Facultad Maryland, The Johns Hopkins University Press", que la profesionalización de la docencia universitaria ha significado cuatro procesos: 1) la especialización creciente como ocupación principal en la actividad de enseñanza; 2) el entrenamiento de los académicos

mediante la educación de posgrado; 3) una vida dedicada al desarrollo de la profesión y 4) el reconocimiento del académico universitario como un experto.

El contexto institucional de la carrera académica es explorado en Landesmann y Didou (2006), quien tomó como eje central para su análisis los procesos de institucionalización de las disciplinas académicas, de las que destaca múltiples mundos institucionales. Con ello aporta elementos teóricos y metodológicos para comprender los procesos de vinculación y representación de los actores, en relación con las necesidades satisfechas o no por la institución, y el sufrimiento generado en el sujeto en su adaptación.

Butt, Raymond y Townsend (1990) dan cuenta de cómo, en el uso de pequeños grupos de colaboración, se permite que los maestros compartan experiencias, a través de historias personales y autobiografías. Cuando los profesores principiantes tienen la oportunidad de compartir sus enseñanzas, las historias personales, son capaces de hacer concreto y tangible la teoría pedagógica, mientras que así también proporcionan apoyo y soluciones para los dilemas que enfrentan en el salón de clases. Finalmente, esto permite a los maestros el intercambiar y compartir ideas, ayudándose unos a otros en todo tipo de formas, para proporcionarse mutuamente apoyo y aliento. Al impulsar estas discusiones, las narraciones de escritura exploratoria se complementan en los siguientes temas: una descripción de su contexto de trabajo actual; una descripción de su pedagogía actual; reflexiones sobre sus vidas, personal y profesional, presentes y pasadas, pues posiblemente han dado forma a su perfil profesional actual.

Por su parte Bullough y Gitlin (2001) concluyen considerando la historia personal como un medio para develar los enlaces y conexiones con la ideología y práctica docente; exponen la relación entre sus preocupaciones técnicas y las dimensiones personales, éticas y políticas de la enseñanza que están tan a menudo descuidadas, fomentando así la reflexión activa en los sujetos.

C) Los académicos y lo académico

Grediaga et al. (2004) Señalan, en “Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década”, que la profesión académica como tal, aún se encuentra en discusión y, bajo el cuestionamiento de la existencia de un área en común de especialidad, por lo que en la literatura se sigue reportando una multitud de objetos, tradiciones y prácticas, así como maneras de abordarlas. Manifiestan que existe consenso en los cinco rasgos básicos que definen la profesión: 1) el cultivo del conocimiento; 2) la relación contractual con la institución educativa; 3) la autoridad académica sobre la docencia y la investigación respecto del conocimiento; 4) el control sobre los criterios de ingreso, avance y jerarquías, y 5) la presencia de un *ethos* que los distingue de otros sujetos, vía la socialización institucional y formativa. Dichos rasgos son matizados por la forma como organizan su trabajo y sus actividades diarias, vividas bajo la tensión de la disciplina, la adscripción del académico y las políticas públicas educativas imperantes.

López (2007) presenta un estudio efectuado en tres Universidades públicas del noroeste del país, en el cual recoge la opinión de los académicos de estas instituciones acerca de los cambios institucionales, como producto de los procesos de evaluación introducidos a partir de la década de los noventa en el sistema de la ES mexicana. Los hallazgos en lo general ubican los elementos de cambio percibidos por los académicos en el siguiente orden: el primero es el deseo mismo de las instituciones de ES de ser reconocidas por su calidad en los organismos externos; el segundo es la identificación de las actividades de planeación, para luego asociarlas a las funciones sustantivas; el tercero es la ubicación de las cuestiones relacionadas con la administración, la gestión y la normatividad, y, por último, la detección de lo ligado con el manejo de recursos y la elección de autoridades.

En el mismo contexto, Pacheco y Díaz (2005) apuntan a una reflexión, y la recuperan de experiencias pasadas y presentes de las profesiones como

entidades sociales en el contexto de la universidad, ya que son las instituciones las que garantizan la permanencia de la docencia y la investigación como sus funciones fundamentales, contribuyendo así al desarrollo del conocimiento y a la identificación de su incapacidad para reducir los núcleos de tensión generados por las tendencias de modernización y globalización.

Galaz et al. (2008) argumentan que logran reconstruir e identificar varias etapas en la figura del académico a partir de la segunda mitad del siglo XX, hasta nuestros días; en cada etapa se describe una gran variedad de funciones entre las cuales destaca el rol cambia sustancialmente y es más complejo. En una etapa ubicada en los noventa, el rol del académico cambió de la docencia a la investigación y, con ello, se racionalizó la imagen del académico “integral”, es decir, el que puede concentrar, al mismo tiempo, las actividades de docencia, de investigación y, de gestión académica, vinculación y tutoría. Este rol se viene consolidando y regulando bajo la puesta de la política de los perfiles deseables del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y la operación del Programa Institucional de Tutorías (2002).

Martínez et al. (2005) en “Trabajo académico de docencia”, despliegan los procesos que se le presentan al académico, para acercar la finalidad educativa y las condiciones de la realidad que experimentan los alumnos, así como para prevenir el rezago y el abandono escolar y, consecuentemente, mejorar la eficiencia terminal; hacen notar la característica compleja que tienen la Tutoría y el acompañamiento del estudiante en su desarrollo académico y personal.

Barrón (2009) argumenta que la profesión académica se encuentra intrínsecamente relacionada con las demandas de las instituciones de ES, por asumir un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basado en el aprendizaje a lo largo de la vida, en el marco de una sociedad globalizada; deja claro que a los académicos universitarios se les presenta una serie de nuevas exigencias y demandas, además de un conjunto de competencias didácticas:

resulta sustancial, para este autor, comprender el rol de Tutor, a qué responde y cuáles son sus funciones en el complejo y atareado mundo del aula.

Moreno (2006) aborda la colaboración y la colegialidad docente en actividades de evaluación de aprendizaje de los estudiantes, y reconoce estas dinámicas del trabajo académico como estrategias positivas deseables, incluso imprescindibles, para el logro de mejores resultados escolares; el estudio es concluyente en cuanto a que este tipo de trabajo colaborativo es una asignatura pendiente, así como la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje.

Finalmente, Jiménez (2002) explora cómo se llevan a cabo los procesos de diseño curricular en un estudio de caso para la UNAM. Encuentra la tendencia a conformar equipos de trabajo en los que predominan los académicos especialistas en la disciplina, sin participación de especialistas en diseño curricular, aprendizaje de los estudiantes y en conocimiento de su contexto económico y social, elementos indispensables en los equipos de trabajo colaborativo.

D) Estudios sobre profesores de pedagogía

Entre los trabajos que plantean y dan referentes analíticos en la vida cotidiana de la labor de los pedagogos en el ámbito universitario encontramos los textos de Camarena (2006), quien analizó la tarea investigativa de los pedagogos en el Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM. Mendoza (2008), por su parte, describió algunos procesos micro socioculturales construidos por los miembros de la Facultad de Pedagogía de una institución de ES privada en la CDMX.

Serrano (2007) construyó trayectorias de pedagogos que se desempeñan como profesores de la carrera en Pedagogía en la ENEP Zaragoza de la UNAM, con el propósito de identificar las tareas que ellos realizan a lo largo de su desempeño profesional y que aterrizan como docentes de esta institución. Muestra, a través de entrevistas, las representaciones que los profesores (pedagogos o no) tienen sobre la formación del futuro pedagogo. De igual forma,

Jaramillo (2009) analizó la dinámica académica a partir de la mirada de los profesores en el Colegio de Pedagogía en la FES Aragón de la UNAM.

CAPÍTULO II. NOCIONES TEÓRICAS

El educador crítico aprueba teorías que son, ante todo dialécticas; esto es, teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social
(Giroux, 1984, pág. 203).

Las nociones teóricas configuradas en el presente capítulo son: 1) la conceptualización de la profesión académica, 2) las fases típicas de la carrera académica, y 3) las fases y dimensiones que integran la carrera docente. Estas nociones sustentan la figura académica a desarrollarse dentro del contexto de las instituciones de ES, para una comprensión integral de nuestro objeto de estudio.

2.1 Conceptualización de la profesión y el *ethos* académico

En la literatura encontramos que, por *carrera académica*, se entiende un concepto que engloba las actividades y los grupos disciplinarios en los que el profesorado de una universidad se va adentrando, donde el ideal es la continuidad de su preparación, dado que su figura representa y consolida conocimiento ante los integrantes de la ES y, por ende, lo más deseable es que adquiera títulos académicos, realice publicaciones en revistas, asista a conferencias y lleve a cabo su desarrollo profesional nacional e internacionalmente: en la medida en que socialice con su gremio, mayor será su reconocimiento y asignación de prestigio, de acuerdo con Góngora (2011, pág. 71).

Al conceptualizar la profesión académica es conveniente partir de un análisis vasto, que muestre la conformación e importancia de este campo de estudio. Grediaga (2000, pág. 151) señala que, a partir de la Segunda Guerra

Mundial, se le da la debida importancia al papel del académico respecto al logro de los objetivos de bienestar y desarrollo de sus sociedades, destacando que, desde ese momento, esta profesión adquirió un status dentro de la estructura ocupacional que, en la mayoría de los países, con excepción de los europeos, no existía previamente.

El rol del académico implica, más allá de la diversidad de símbolos disciplinarios, como núcleo básico del saber, la relación con el conocimiento riguroso y sistemático, como objeto principal de trabajo. “Los académicos cumplen simultáneamente, además de la función de formar a las distintas comunidades profesionales (incluida la propia comunidad académica), la de investigar, pues se espera que preserven, transmitan e incrementen el *corpus* del saber científico, tecnológico y humanístico existente socialmente” (Grediaga 2000, pág. 160).

En cuanto a la actividad académica del profesorado, se legitima a partir de un cúmulo de normas, valores y tradiciones que se debaten actualmente entre los valores de un *ethos* de la profesión académica, sustentado en criterios meritocráticos surgidos originalmente de otros contextos disciplinarios y en las propias variables que dan lugar a la institucionalización de las disciplinas sociales: a) la historia y consolidación disciplinaria, b) el tipo de trayectoria académica de los sujetos y c) los perfiles históricamente construidos sobre qué implica ser un académico de ciencias sociales en México, lo que a su vez se nota reflejado en el devenir científico de los académicos. (Remedí 2006, pág. 73; citado por Góngora 2011, págs. 51-52).

El desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un proceso cualitativo, en lugar de ser solo una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas, este proceso puede parecer lineal, pero para la mayoría supone avances, regresiones, caminos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en resumen, discontinuidades (Huberman et al. 2000, pág. 56).

El perfeccionamiento del profesor es un proceso altamente individual: cada uno sigue su propio ritmo. Por lo tanto, no podemos pensar en un colectivo de profesores homogéneo, sino en diferentes niveles y rutas para lograr la madurez profesional. Es interesante conocer estas variantes y variables cuando se evalúan actividades de formación, en tanto pueden ofrecernos información válida para conocer el efecto de los programas en que se desarrollan.

La *carrera académica* de un profesor universitario no se desenvuelve unidireccionalmente, sino con cambios a medida que se mueve entre distintas etapas, como respuesta a sus actitudes y experiencias profesionales, personales y organizativas, que lo conducen de una a otra.

Entre los estudiosos que muestran el contexto de la profesión académica en América Latina, Brunner (1987) señala que los establecimientos constituyen la principal marca de identidad para los académicos, pues en esta región la identificación como académico se ha construido más como una función de enseñanza superior que como un trabajo disciplinario vinculado a la investigación. Sólo en las últimas décadas, la figura de académico ha transitado de la división entre docentes e investigadores, a un híbrido que supone ambas actividades en un mismo individuo.

Coincidimos con Góngora (2011), al plantear el concepto de *carrera académica* como la síntesis que engloba actividades y grupos disciplinarios en los que el profesorado de universidad se va adentrando. La construcción de la *carrera académica* incluye tres momentos fundamentales: el ingreso, el desarrollo y el retiro, de acuerdo con Grediaga (2001) y García (2001).

Al indagar acerca del panorama histórico de la conformación de contextos en la profesión académica, notamos que la identidad construida por el académico es un elemento sustancial para la apreciación de cómo se ha cultivado el campo de conocimiento donde interactúa, considerando la diversidad disciplinar existente,

y donde se desarrolla, de acuerdo con su núcleo de inserción: así, logrará una socialización y la apertura de oportunidades con base en su trayectoria para ejecutar actividades relativas a la docencia, la investigación y en pro de una viable transmisión de saberes.

De acuerdo con Grediaga (2000, pág. 153), los académicos desarrollan su actividad para cumplir una función social y constituyen, por tanto, un rol específico dentro de la estructura ocupacional. El resto de los integrantes de la sociedad reconoce, en distintos grados, la necesidad y utilidad social de su función, para la cual requieren apropiarse de un sistema especial de saberes y habilidades.

En un nivel general del análisis, puede concebirse la profesión académica como una forma legítima e integrada de agrupación ocupacional, dotados como están sus miembros de un conocimiento validado socialmente. Representa una asociación para cumplir con un fin: la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento, en razón de tener capacidad de:

1)regular los procedimientos de incorporación a la profesión y el mercado académico; 2) mediar, a través de su función docente, la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para formar parte de las otras profesiones modernas; 3) evaluar los productos y servicios que generan; y 4) construir un sistema de valores, normas y significados que orientan su acción, que, podríamos pensar, llegan a constituir un *ethos* particular (Halsey and Trow, 1971; Shils, 1975 y 1983); por lo que cumplirían con las dimensiones implícitas en la definición de las profesiones modernas y por ello, quienes desempeñan este rol pueden ser considerados como profesión. (Grediaga 2000, pág. 161).

Por su parte, Clark (1991, págs. 55-63) plantea que las disciplinas agrupan campos de conocimiento específicos donde participan investigadores, profesores y estudiantes, quienes comparten bases temáticas y formas de abordar tales campos.

Para Góngora (2011), las profesiones se moldean en virtud de conjuntos de conocimientos y habilidades que posicionan a los miembros del grupo ocupacional como portadores de saberes que no se encuentran fuera del grupo. [...] En tanto,

la función del establecimiento se vuelve operativa, por medio de sus unidades básicas, donde se cultivan las disciplinas específicas, que pueden ser departamentos, cátedras o institutos (Clark 1991, pág.61).

Weber (2005, págs.112-1124) señala que las profesiones, en su sentido moderno, involucran: a) un nivel de especialización que posibilita a su poseedor contar con conocimientos con los que no cuentan otros sujetos y b) obtener ganancia económica (lucro) a partir de su capacidad para dirigir su acción, en función de su especialización.

Estos elementos engloban la diversidad de las funciones de los académicos respecto a la estructura del sistema universitario, quienes participan en los cambios de la sociedad conforme a la multiplicidad de planos existentes para el conocimiento.

Según Grediaga (2000 pág. 160), el rol del académico implica, más allá de la diversidad de símbolos disciplinarios, como núcleo básico de saber, la relación con el conocimiento riguroso y sistemático como su objeto principal de trabajo. Los académicos cumplen simultáneamente, además de la función de formar a las distintas comunidades profesionales (incluida la propia comunidad académica), la de investigar, pues se espera que preserven, transmitan e incrementen el *corpus* de saber científico, tecnológico y humanístico existente socialmente.

Quienes integran la profesión académica tienen como fin no sólo controlar la adquisición y aplicación de conocimientos, sino también producir nuevos saberes y ponerlos a disposición de la sociedad. Es decir, los académicos constituyen un cuerpo de profesionales que procuran de manera responsable, garantizar la producción y el desarrollo de tales saberes.

La profesión académica es *clave*, de acuerdo con la frase acuñada por Perkin, citado en Restrepo et, al. (2007, pág. 145), debido a que, en las

sociedades actuales los académicos se han convertido en los formadores de todos los profesionales, ya sea para el mercado laboral extraacadémico, ya para la incorporación de nuevos miembros a la profesión académica.

Entre sus múltiples funciones y actividades encontramos la siguiente clasificación, de Pedró (2004).

Diseñar proyectos de investigación o de estudio que puedan ser financiados y que atraigan dinero, que tengan utilidad comercial, que ayuden a formar a los investigadores jóvenes, y que permitan dar salida a las necesidades de la investigación industrial, interdisciplinaria e internacional; difundir su investigación fuera de los muros de la universidad y, si es posible, ante los medios de comunicación, escribir trabajos académicos pero también para la prensa, dar conferencias y, si es posible, aparecer en televisión; atraer estudiantes de posgrado y mantener un adecuado equilibrio entre el asesoramiento y la dirección académica, de forma que los estudiantes obtengan un posgrado o su doctorado en el mínimo tiempo posible habiendo completado un trabajo independiente de investigación al tiempo que se formaban, es decir, contribuyendo a que se formen automáticamente; ser consciente de las regulaciones relativas a la seguridad y a la salud en el trabajo, y respetar las prácticas éticas y la propiedad intelectual; tomar parte activa en un número considerable de juntas, comités y grupos de trabajo; formar parte del grupo de evaluación entre iguales contribuyendo a mejorar manuscritos o propuestas de investigación, formando parte de comités de doctorado o de comisiones de selección del profesorado en su propia universidad o en otras instituciones (pág. 75).

En resumen, de acuerdo con los autores antes citados, el académico se define por: a) ser un profesional cuya actividad se desenvuelve en un segmento específico de las profesiones; b) estar afiliado a una disciplina académica y trabajar en un campo particular del conocimiento, y c) ser un empleado adscrito a un establecimiento de educación superior (Grediaga 2000, pág. 162).

2.2 Fases típicas de la *carrera académica*

Como señalamos en páginas anteriores, se incluyen en la conceptualización de la construcción de una *carrera académica* tres momentos fundamentales: el ingreso, el desarrollo y el retiro, caracterizados cada uno por distintos elementos que el individuo ofrezca de manera personal.

El mismo investigador expone que los términos *carrera* y *profesión académica* tienen, conceptualmente, deslizamientos permanentes, puesto que el ámbito de la *carrera* se caracteriza como el de las trayectorias de los sujetos y el de la *profesión académica* como el conjunto de actividades desplegadas institucionalmente, como se espera por parte de los profesores. Es a partir de la confección de directrices como se valida la autoridad en la generación y transmisión de conocimientos, en las diferentes disciplinas académicas. Tal distinción conceptual facilita abordar el tema del prestigio académico, tanto desde el análisis de la construcción de trayectorias exitosas, como desde la validación de actividades profesionales específicas (Góngora, 2011, pág.51).

Gil et al. (1994 págs. 44-45) señalan las diversas fases de la carrera docente, planteando el término *cuerpo académico* para referirse al docente universitario.

1. **Incorporación al *cuerpo académico*:** para cada uno de sus integrantes, es determinar un momento preciso en el cual fue contratado por primera vez por un establecimiento del nivel superior, para desarrollar labores de docencia en el nivel de licenciatura. Este momento y la reconstrucción de sus condiciones laborales y personales constituyen el conocimiento general de la fase de incorporación.
2. **Iniciación en la vida académica:** a partir de su incorporación a un establecimiento de ES, el académico se inicia en el conjunto de pautas y reglas ahí predominantes y en las modalidades específicas que éstas adquieren, de acuerdo con su afiliación de formación y desempeño. Importa, en esta fase, reconstruir los mecanismos de recepción, las funciones y tareas asignadas y, en suma, el ambiente y las estructuras de relación prevalecientes en sus primeros pasos como integrante del *cuerpo académico*. Operativamente, a la fase de iniciación la hemos delimitado gracias al primer año de actividades académicas a partir de la incorporación.
3. **Trayectoria:** culminada la fase de iniciación, los académicos transitan por los circuitos de los establecimientos y a través de los procesos de desarrollo formativo y de producción de sus disciplinas o profesiones de filiación. Interesa reconstruir sus modalidades, y reconocer, si es el caso, tipos de trayecto.

4. **Situación actual:** todo el trayecto puede acotarse, en un momento dado, caracterizando las condiciones formativas, laborales y de producción del *cuerpo académico* en este momento “actual”, para permitir comparar las condiciones de incorporación e iniciación, con las conseguidas luego de una trayectoria recorrida.

Por otro lado, la producción y transmisión de conocimientos que se ha dado en diferentes sociedades en distintos momentos históricos ha sido encomendada a un tipo particular de sujeto, quien detenta la responsabilidad de acumular, producir y comunicar una serie de saberes (abstractos y técnicos) que, formalmente, están a disposición del conjunto de la sociedad. Estos sujetos han cambiado históricamente: sabios, maestros, intelectuales, oficiales, profesores, catedráticos, científicos, etcétera, hasta irse conformando en un cuerpo profesional legítimamente definido: los académicos (Pedró, 2004; en Góngora, 2011, pág. 51).

La actividad académica del profesorado se legitima a partir de un cúmulo de normas, valores y tradiciones, en debate actualmente como parte de los valores de un *ethos* de la *profesión académica*, sustentado en criterios meritocráticos surgidos en su origen de otros contextos disciplinarios y de las propias variables que dan lugar a la institucionalización de las disciplinas sociales, a saber: a) la historia y consolidación disciplinaria; b) el tipo de trayectoria académica de los sujetos, y c) los perfiles históricamente construidos sobre qué implica ser un académico de ciencias sociales en México (Remedí, 2006, pág. 73)

Elliot (1993) resalta la diversidad y multiplicidad del desarrollo de los profesionales, y considera la necesidad de que se preparen para diversos contextos, tanto profesionales como organizativos y políticos. En palabras de Day (2005), se trata de un desarrollo profesional continuo, que supone niveles relacionados con las expectativas de los maestros como investigadores, en las diversas fases de vida laboral, a saber:

- Fase 1- Principiantes a *principiantes avanzados*, centrada en la promoción de la autoevaluación del profesor.
- Fase 2- De *principiante avanzado a competente*, centrado en los docentes como “profesionales reflexivos”.
- Fase 3- De *competente a destacado*, centrada en el desarrollo de la capacidad de los docentes para autoevaluar acciones y decisiones.
- Fase 4- De *destacado a experto*, reconoce las dificultades que el desarrollo de la experiencia y la intuición crean a la deliberación consciente. (Day, 2005, págs. 73-74).

En la misma línea temática, Day expresa la existencia de una serie de momentos por los que transitan algunos docentes a lo largo de su carrera profesional, caracterizados a continuación:

1. Iniciación de la carrera profesional: compromiso inicial (comienzos fáciles o dolorosos). En ella se establecimiento de las definiciones de la enseñanza en los docentes principiantes y de sus particulares ideas de cómo comportarse como profesionales;
2. Estabilización: compromiso, supone la consolidación, la emancipación y la integración en el grupo de compañeros. Seguridad y conocimiento de la práctica docente, participan en la identidad como miembro de determinada comunidad;
3. Nuevos retos y preocupaciones, mediante la experimentación, la responsabilidad e inclusive el abatimiento
4. Relativa estabilidad profesional, con sensación de finitud, abandono de la lucha por ascender, disfrute o estancamiento. Progreso de la carrera, la cultura escolar y la forma de responder a la variedad de responsabilidades con fines de promoción;
5. Fase final (aumento de la preocupación por el aprendizaje de los alumnos y orientación creciente hacia intereses ajenos a la escuela; desilusión, contracción de la actividad e intereses profesionales) (Day, 2005, págs. 82- 86).

De acuerdo con esta lógica, la *carrera* y la *profesión académica* forman un entramado, entre la caracterización de los sujetos conforme a su *trayectoria académica* y las actividades institucionales que se espera realicen, para responder a la organización del establecimiento donde se da su relación laboral, orientando las trayectorias de los integrantes, encargados de la validación y transmisión de conocimientos en las disciplinas. Dependiendo del tipo disciplinario en particular, los académicos deben visualizar la permanencia y el futuro cambio del

profesorado como el reflejo de valores, normas y tradiciones que coadyuven a la formación de las instituciones de ES, para así, consolidar su trayectoria dentro de los perfiles construidos. Cabe resaltar que no por poseer un saber especializado se es necesariamente un miembro de la profesión académica, es decir, que los académicos deberán involucrarse de manera constante con la reconstrucción y la adquisición de reconocimiento en el ámbito de la docencia, la investigación y la difusión.

Entonces, para poder considerarse como académicos, deben construir sus trayectorias por medio de la interiorización del *ethos* de la profesión académica y de la disciplina de afiliación, encauzando sus actividades en función de las reglas del juego dominantes en el contexto socio histórico del que se trate. En el caso de los académicos prestigiados, la construcción de su trayectoria en relación con las estructuras meritocráticas, involucra itinerarios: el desarrollo de la carrera y los diferentes niveles de la ES.

Finalmente, Góngora (2011, pág. 171) explicita que, de acuerdo con la estructura de pertenencia de la profesión específica de los académicos involucrados en el cúmulo de actividades marcadas por una institución de ES y su cumplimiento, se vislumbra la docencia, la investigación y la difusión como misiones cruciales en la conformación de los mismos y su vocación, y se rescatan como tareas centrales: 1) la formación de nuevos miembros de las disciplinas (ejercicio extra académico o como entrenamiento para la práctica académica) y 2) la producción de conocimientos, enfoques y temas disciplinarios, interdisciplinarios o transdisciplinarios. Asimismo, las actividades de difusión y extensión de los conocimientos que se dan de acuerdo con las reglas instituidas de comunicación en las disciplinas, forman parte de la *profesión académica*, como las que se encuadran en la lógica de las instituciones de ES donde laboran los académicos.

2.3 Fases y dimensiones que configuran la *carrera profesional docente*

A continuación, ofrecemos un panorama de destacados autores que incluyen ciertas dimensiones, fases, momentos y competencias fundamentales dentro de la configuración de la carrera profesional docente.

Para Zabalza (2002, pág. 106-107), son muchas las dimensiones y componentes que configuran la acción docente en la universidad; casi todas ellas se interrelacionan mutuamente, y son las siguientes:

1. **Profesional:** permite acceder a los componentes clave que definen esa profesión: cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros construye su identidad laboral, cuáles son los principales dilemas que caracterizan ese ámbito, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente.
2. **Personal:** permite considerar algunos aspectos de gran importancia en el mundo de la docencia: tipo de implicación y compromiso propio para con la profesión docente, ciclos de vida de los docentes y condicionantes de tipo personal inciden en ellos (sexo, edad, condición social, etc.), problemas individuales que suelen asociarse con el ejercicio profesional, fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, la carrera profesional.
3. **Laboral:** abarca los aspectos más claramente relacionados con las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos y las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.).

Por su parte, Huberman (1992) identifica las siguientes fases:

1 y 2: de exploración y estabilización. Ambas inician la carrera profesional. En la primera fase hay adaptación o inducción; existe una mayor movilidad y resulta una especie de tanteo, por diversas funciones dentro de la profesión, esto es, “los intereses y las condiciones de trabajo se van ajustando y centrando en aspectos más concretos y/o especializados” [...] En la segunda fase, “la estabilización de la carrera es un progreso neto en la configuración de la identidad profesional”.

3: de especialización: en ella hay mejora de las competencias profesionales; es la mejor de su carrera y representa el sentirse bien y seguro en el puesto de

trabajo. Trae consigo una mayor libertad y confianza, un sentirse competente, aunque con aspectos que les plantean más problemas [...] están en condiciones de mejorar en su quehacer, pero sin tensiones.

4 de diversificación: Se vincula a un progreso que apunta hacia la carrera y progresa hacia los intereses y estilos personales de los académicos. Puede afectar a cualquiera de las muchas actividades que configuran el trabajo docente: las metodologías, los sistemas de evaluación, los estilos de dirección de clase, etc. Además, como sugiere Kninght (2008), este momento de la diversificación permite la realización de movimientos laterales, con el objetivo de experimentar nuevas posibilidades de ampliar conocimientos y habilidades.

5 de serenidad: Lentamente se va entrando en un estado de serenidad y de distanciamiento afectivo del trabajo, con un cierto toque de nostalgia con respecto al pasado [...] y progresivamente se va produciendo lo que Huberman (1992) denomina “desinversión”; esto significa que se va dejando de dedicar parte de la energía disponible. (Huberman 1992; en Zabalza y Zabalza 2012, págs.54-56).

Estas fases parecen dar pauta al desarrollo de la vida profesional de los profesores universitarios, y se muestran como vía de estructuración característica del inicio de la *carrera* o *profesión académica*, de acuerdo con el proyecto o propuesta en el cual el individuo adquiera una identidad institucional. Esto permite direccionar nuevos acontecimientos disciplinares reflejados en su ciclo vital y constituye un aspecto relevante en el desarrollo profesional del profesorado. Con respecto a estos ciclos de vida de los profesores se plantea que el ejercicio de la docencia debe combinarse con otras funciones personales, familiares y sociales que entran en colisión [...], debido a que, en el caso de la docencia universitaria, “se produce una cierta angustia solidaria al ver a las nuevas generaciones de interinos, becarios o profesorado novel viviendo un sin vivir con la necesidad perentoria de acumular méritos a cualquier precio para ubicarse en el sistema de una forma satisfactoria”. (Floden y Huberman, 1989; en Zabalza, 2012 págs. 52)

Asimismo, otro aspecto en relación con la configuración de los docentes y el inicio de su carrera. Se abre paso con Burden (1982), quien plantea tres etapas sobre la evolución en la docencia, a saber:

- Una primera, de supervivencia: puede ocupar el primer año y quizá algo más.
- Una etapa posterior, de ajuste y adaptación (entre el 2º y el 4º año), y
- La etapa de madurez, a partir del 5º año [...] “momento en que se establece el punto de inflexión: a partir de los 5 años, los nuevos profesores se ajustan a las condiciones del trabajo docente que les toca desarrollar”. (Burden, 1982; en Zabalza y Zabalza, 2012, pág. 57).

Del mismo modo, Fernández (1998) describe tres fases: a) inducción en la vida profesional, que recorre los primeros años de carrera, con preocupaciones básicas para adaptarse a la situación; b) estabilización en la carrera, que supone una cierta normalización en las rutinas propias de la profesión y un dominio general de las herramientas básicas de la misma; y c) profesionalismo en la que ya se van dominado los patrones básicos y, desde esta seguridad, se pueden iniciar procesos de cambio (Fernández, 1998; en Zabalza y Zabalza, 2012, pág. 57).

En definitiva, el desarrollo profesional se inscribe en un doble marco que lo condiciona. Por un lado, el proyecto de vida personal queda circunscrito, dentro de las expectativas y oportunidades que generan circunstancias particulares, y, por otro, se enmarca dentro de las fases de progreso que la *carrera académica* tenga establecidas y reguladas. Así, el ejercicio de una profesión plantea requisitos que, sin duda, han fortalecido la identidad de la tarea docente: una formación específica y de alto nivel, unos sistemas de selección, un reconocimiento de la autonomía en su trabajo y una formación permanente en la carrera profesional.

Finalmente, observamos que, en la profesionalización del docente universitario y el inicio de su *carrera académica*, se ve implicada una serie de competencias relacionadas con la difusión y ejecución de actividades entre la comunidad científica y social, las cuales configuran la tríada de acciones en torno a la docencia, la investigación y la gestión del campo formativo deseado, actividades que responden a los objetivos de las instituciones de ES. En paralelo, encontramos también la adquisición de capacidades de adaptación en su desarrollo profesional.

Asimismo, Zabalza (2012, pág. 109) asegura que las funciones formativas convencionales de la formación del profesorado universitario se han ido complejizando con el paso del tiempo, con la aparición de nuevas condiciones de trabajo y con funciones como la enseñanza, la investigación y la gestión en los diversos niveles institucionales, desde los Departamentos y Facultades hasta diferentes Comisiones y el propio Gobierno de la Universidad, con la ampliación de su cometido profesional.

Acercas de la formación del profesorado universitario, Feixas (2004) propone que ésta no debería centrarse en enfoques normativos basados en la existencia de un profesor ideal, definido por unas características de personalidad determinadas o una manera de actuar única en la cual se explicita lo que el profesor “tiene que” hacer

[...] Los modelos formativos deberían centrarse en la descripción de las actuaciones del profesor para que éste sea capaz de identificar su estilo docente, reconocer las funciones que cumple su comportamiento y las reacciones que produce; en definitiva, caracterizar las condiciones y las situaciones con las cuales tiene sentido un estilo de actuación determinado (Feixas, 2004, pág. 52).

Además, señala, quienes orientan su docencia hacia el aprendizaje de los estudiantes, manifiestan la importancia de ciertos factores para su desarrollo docente, como los comentarios de los mismos estudiantes, las actividades basadas en la reflexión sobre la docencia; la asistencia a cursos de formación; la

participación en congresos, seminarios, foros virtuales sobre docencia; las conversaciones informales con otros profesores; la formación autodidacta; las publicaciones sobre docencia en un área específica; la preparación de materiales multimedia; la preparación de una titularidad y, en algunos casos, el apoyo de un cónyuge docente.

Por añadidura, Feixas (2004) nos muestra que los cambios de la carrera docente y de la relación de estos actores con las instituciones de ES en cuanto a contenido, deberían centrarse en la constante actualización y variación en materia pedagógica, desde el contacto con el alumnado, hasta una vía de adaptación y dominio de los requerimientos de enseñanza en que se realce su rol dentro de la docencia. Por nuestra parte, entendemos con Góngora (2011) la noción de carrera docente de este autor como un elemento integrante del concepto *carrera académica*.

Desde esta óptica, se puede considerar que, de acuerdo con Light (1971) y Stromquist (2009 pág. 30) los profesores universitarios tienen, como miembros de una profesión, las siguientes atribuciones:

- poder exclusivo para reclutar y formar a sus miembros;
- poder exclusivo para juzgar quién está calificado;
- responsabilidad de regular la calidad del trabajo profesional;
- gran prestigio social; y
- un conjunto de conocimientos heterogéneos y complejos

La segmentación del profesorado concierne una división marcada entre dos tipos de académicos: los profesores de tiempo completo, con prestaciones, aumentos salariales e incentivos para la investigación; es un pequeño grupo privilegiado; y otro, que involucra al académico, que forma parte de un conjunto vasto de profesores de tiempo parcial, o por horas, que tienen salarios bajos, pocas oportunidades de promoción y nulo acceso a la toma de decisiones en cuestiones académicas (Stromquist, 2009, pág. 306) y no se diga en asuntos de investigación.

Estos criterios hacen referencia a la morfología de la acción docente en las instituciones de ES, con la finalidad de comprender los estilos académicos que acrecientan la organización y la conformación de su *trayectoria académica*. De este modo, el profesorado deja entrever el devenir de sus actuaciones, vinculadas a la instrucción, la gestión institucional y la investigación.

El presente capítulo tiene la como finalidad de exponer los referentes para la noción teórica de la conceptualización de la *profesión académica*, en virtud de permitirnos entender el desarrollo de las entrevistadas en las instituciones de ES y las actividades conjugadas en que las profesoras se adentran, de acuerdo a la identificación, representación y consolidación para la certificación del conocimiento; así, dan sentido a la configuración de su andamiaje en la vida académica. Con ello se abre la posibilidad de indagar sobre el sentido de alineación de sus *trayectorias*.

CAPÍTULO III. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En todo proceso de investigación –intervención– subyace un proceso de implicación, lo que supone reconocer el involucramiento del sujeto que mira, analiza e interpreta; a partir de sus conocimientos, su trayectoria, desde una posición teórico-política, constituye una toma de conciencia, un ejercicio de pensamiento, que posibilita el valorar, dimensionar, y contextualizar los procesos y los productos de investigación
(Barrón, 2014, pág. 285).

En este capítulo se muestra la metodología y el procedimiento para la recopilación del material empírico en el trabajo de campo, esto es, se presentan las bases teóricas del proceder de la investigación: las técnicas, los instrumentos y las estrategias empleadas para lograr los objetivos planteados, así como las categorías de análisis y el método de trabajo para la interpretación del materia obtenido.

3.1 Diseño y construcción metodológica

Reconstruimos la presente investigación a lo largo del proceso, considerando como objeto de estudio la historia de vida de los profesores, a través de su *trayectoria académica*, entendida como término, en el sentido de un encauzamiento de la *carrera* y la *profesión académica*. Con base en esta premisa, elegimos una perspectiva teórico-metodológica de corte cualitativo, ya que, de acuerdo con Goetz y Lecompte (1988), “una de las características de esta investigación es que trata de entender los fenómenos sociales, busca comprenderlos desde diversos métodos interpretativos y asigna un papel central a los sujetos para comprenderlos desde su perspectiva”.

Sandín (2003, pág. 123) manifiesta que, en la actualidad, la investigación cualitativa es un concepto muy amplio, que hace referencia a diversos aspectos epistemológicos y teóricos; además, es una actividad sistemática, orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al descubrimiento y al desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Por lo tanto, esta investigación partió del quehacer de la investigación, que involucra un arduo compromiso, y una dedicación en la construcción y deconstrucción del objeto de estudio, lo cual implica reconocer cuanto el investigador hace, tanto como la imposibilidad de negar su propia subjetividad al analizar aspectos de la realidad.

Un método es, como lo señalan Taylor y Bogdán (1986), la manera en que examinamos los problemas y buscamos una solución. Un método llamado científico implica la manera en que la complejidad de nuestro entorno es reducida y que las relaciones entre los diferentes elementos o fenómenos [se establecen].

El término cualitativo en este contexto define un método que concierne procedimientos que permiten una construcción de conocimientos sobre la base de conceptos; éstos permiten la reducción de la complejidad y es a partir del establecimiento de relaciones (de pertenencia, de semejanza, entre otras) que se establece una cierta coherencia interna (Cornejo, 2006, sin pág.).

En la postura de la investigación cualitativa asumimos que el trabajo de indagación desarrollado por el investigador no es neutral, ni objetivo, sino que parte de una forma de concebir el mundo, a partir de su propia cosmovisión, para explicar determinadas realidades ante la comunidad investigadora, e integrarse a esa comunidad de conocimiento. En este sentido, la mirada subjetiva toma una nueva connotación de construcción de sentidos, que permiten la reconstrucción de significados y concepciones, ayudando así a establecer puntos de encuentro con otros investigadores, que potencializan los procesos de creación y recreación de nuevas realidades sociales en la explicación del mundo, como lo señala cotidianamente de Alba (2003), y generar conocimiento.

3.1.1 Estructura de la investigación

El proceso de construcción de la tesis se dio en cuatro momentos básicos:

- a) construcción documental;
- b) trabajo de campo y captación del material empírico;
- c) proceso de análisis e interpretación del material empírico;
- d) integración del documento final.

En el siguiente apartado, se describen cada uno de estos momentos.

a) **Construcción documental**

La revisión bibliográfica es una tarea ardua en el oficio del investigador, sin embargo, es la más importante en cuanto al bosquejo para la fundamentación teórico y metodológica en la investigación.

Las investigaciones relacionadas con la temática de la *trayectoria* y la *profesión académica* eran generalmente estudios de posgrado, estos habían sido publicados en artículos, ponencias, avances o reportes de investigación, tesis y libros concluidos.

Si bien existe una abundancia de investigaciones relacionadas con la *trayectoria profesional académica*, como temática para construir el objeto de estudio. El campo de indagación buscaba comprender los elementos que intervinieron y posibilitaron su *trayectoria* a partir de la historia narrada en voz de las entrevistadas. Estos elementos les permitieron posicionarse como académicas en la UNAM; de ahí que se hayan revisado a profundidad algunos textos sobre una metodología de corte cualitativo, específicamente sobre la historia de vida de profesores y las entrevistas.

Desde el inicio de la construcción del proyecto de investigación se fueron perfilando dimensiones, seguido de categorías y, finalmente, variables de interpretación. Estas tres concepciones sirvieron de base para estructurar la guía de entrevista, que a continuación señalamos:

- inicios de la vida académica: una mirada contextual-temporal de las decisiones e influencias determinantes para el abordaje de la vida académica;
- desarrollo de la vida académica; para identificar las diferentes bifurcaciones en el trayecto académico de las entrevistadas.
- significados¹⁰ o concepciones de la vida académica; orientados a construir los eslabones que conforman la vida académica como profesionales de la Pedagogía.

No obstante, en la existencia de obstáculos para la investigación, a medida que se desarrollaba, se fueron ampliando los horizontes de interpretación y se delimitaba cada vez más el objeto de estudio. Desde la perspectiva hermenéutica con Gadamer (1975), Ricoeur (1990) y Stenier (1991), el trabajo de interpretación, de comprensión y de análisis, se concibe como tres procesos indisolubles: la construcción de *sentidos* conlleva diversos acercamientos y rupturas con las anticipaciones de *sentido* con la que se inició el trabajo de investigación.

De acuerdo con Gadamer (1996), la hermenéutica posee varios sentidos: es una teoría que establece las reglas para una exégesis, es decir, la interpretación de un texto singular, o de un conjunto de *signos*, susceptibles de ser considerados como un texto. Por ende, se concibe como manifestación y restauración de un *sentido* que está implícito, y, por otro, como desmitificación y reducción de ilusiones (Ricoeur, 1990, pág. 28).

Comprender el texto implica darle un nuevo *sentido*, el cual se encuentra cargado de subjetividad. No obstante, el análisis interpretativo no pretende explicar total y objetivamente el *sentido* que el académico entrevistado dio a su

¹⁰ En lingüística, el significado de los vocablos está insertado desde la estructura, dentro del sistema, mas, en el uso de la lengua, es decir, en el discurso, dentro de la interacción se produce entre los interlocutores un sentido propio en los actos de habla que matiza y moldea los significados originarios.

discurso, sino considerar un significado y un sentido, a partir de los elementos contenidos en sus textos.

El trabajo de interpretación no descubre *en sí la verdad* de lo que el sujeto es o dice, sino que propone una lectura posible de lo dicho (Remedí, 1988, pág. 21). Desde esta perspectiva, las explicaciones que se establecen más adelante constituyen aproximaciones al objeto de estudio, surgidas de la comprensión particular y subjetiva de cuanto se expone, por parte del sujeto investigador.

La ansiedad y las barreras fueron elementos presentes en algunos momentos de la construcción del *informe de investigación*. Pese a ello, la socialización de mis inquietudes con diversos interlocutores en distintos momentos y espacios, generalmente durante los Seminarios de *Asesoría de tesis y Biografía e historia de vida* con los compañeros estudiantes del posgrado, algunos profesores y amigos en la UNAM, colegas en la UPN y espacios de presentación como el foro de Doctorantes del programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, los congresos de estudiantes del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE) en el COMIE y la constante charla de intercambio con mis estudiantes y tesis de las Licenciaturas en Pedagogía en la FFyL de la UNAM y de la UPN, representó una oportunidad para la construcción de esta investigación: Fue un trabajo que implicó momentos de soledad e incertidumbre, que, de a poco, se diluyeron, al platicar con mis seres cercanos, que constantemente me comprendieron con una gran calidad y valía empática, y posibilitaron la deconstrucción del mismo. En esta soledad creativa estuve acompañado de mis textos que, en mi labor de hermeneuta, me hicieron tener un diálogo constante, para así comprender e interpretar aquella realidad escrita.

Como primer elemento de investigación, consultamos los estados del conocimiento del área temática “Sujetos, actores y procesos de formación”, volumen I y II recopilación 1992-2002, donde ubicamos el capítulo elaborado por

García, Grediaga y Landesmann (2005), acerca de los estudios de los académicos en México en esa década. En él enfatizaron su acción multifacética y heterogénea, a partir de su pertenencia a las instituciones de ES y su inscripción en producción y transmisión del conocimiento. Concluyen que el académico es un docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico e intelectual.

Otra fuente reciente es el *estado del conocimiento* llamado “Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates” 2002-2011, en cuyo capítulo 3 “Los académicos en México: desarrollos recientes” 2002-2011, Galaz, Vioria, Hickman y Sevilla analizaron el rol central del académico, que incluye la tarea de formar, y seleccionar a los otros profesionistas, hacer investigación científica y tecnológica, así como colaborar en la gestión y el gobierno de las instituciones donde labora; además destacan las diferencias, las similitudes y los cambios de rol del académico durante los pasajes históricos de nuestro país, la tensión entre la docencia y la investigación, los roles emergentes del tutor y el gestor, así como las transformaciones de las trayectorias profesionales y disciplinarias dentro del nuevo mercado académico.

El volumen XIX, número 62, 2014.3 de la REMIE, que aborda la sección temática “Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías”, Clementino de Souza, Serrano y Ramos muestran el estado actual del campo biográfico educativo; a partir de diversos ángulos y énfasis, dando cuenta de la experiencia singular, en coordenadas culturales concretas (sociales, políticas, económicas, éticas y estéticas), y afirmando que los asuntos biográficos, son las temáticas de las ciencias sociales en conjunto. Por lo tanto, la aproximación *biográfica* es un punto de intersección de los campos de conocimiento, a la vez que mantiene las disposiciones epistemológicas y teórico-metodológicas que lo constituyen, como campo específico y consolidado. El número se complementó con textos de gran valía en la investigación como los de Delory-Monberger, Bolívar, Josso, Suarez, Lechner y Abrantes y González- Montiaquedo.

b) Trabajo de campo y captación del material empírico

Hacia finales de los primeros dos semestres de estudios del doctorado, ubicamos investigaciones y artículos que abordaban el estudio de las trayectorias, como Gil, et al. (1994) Grediaga (2000) y Goddson (2004), donde encontramos una posición muy clara respecto al proceso de desarrollo profesional de académicos mexicanos y extranjeros. Estos textos sirvieron como base y fuentes primarias para continuar el trabajo inicial e ir enriqueciendo la mirada inicial sobre la construcción de *trayectorias académicas*.

Otro momento significativo en la clarificación de los elementos teóricos metodológicos fue la asistencia al Seminario *Historias de vida y formación* (2014) impartido por Jean Michel Baudouian, donde el análisis de las biografías marcaba la pauta para construir trayectorias de vida: el dar cuenta del despliegue de éstas permite apreciar todo aquello que el sujeto había vivido y le confiere el estatus de sujeto poseedor de saberes y experiencias.

En este preciso momento, fue clave dar lugar a las voces de las entrevistadas, antes de iniciar con una mirada obtusa que me imposibilitara diferenciar sus *significados*.

3.1.2 Preparación del trabajo de campo

La investigación se llevó a cabo en el Colegio de Pedagogía de la FFyL; en el Departamento de Pedagogía del SUAyED y el IISUE, en el campus de la UNAM.

Respecto a las características de la UNAM planteadas desde el marco institucional de docencia, en el compendio de legislación universitaria, se señala: “En su ley Orgánica se concibe a la Universidad Nacional Autónoma de México como una institución pública descentralizada de carácter nacional y autónoma en la que las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura plantean la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la

sociedad, así como para generar y renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país”. Estos objetivos se encuentran íntimamente vinculados entre sí, y su logro implica un buen ejercicio de la función docente que, como se señaló, se define en la legislación universitaria.

En términos analíticos: a) la UNAM es una institución ampliamente reglamentada en sus procesos y procedimientos, lo cual incide en las formas de conducir la *carrera académica* y en la concepción de los sujetos sobre ella; b) sus académicos se encuentran contratados como profesores-investigadores y ello tiene implicaciones en la competencia por reconocimiento académico, en los mecanismos de diferenciación académica y en el tipo de actividades que tienen encomendadas, desde el punto de vista del patrón de legitimidad; c) las características institucionales permiten desarrollar análisis sobre las trayectorias y las actividades de los académicos prestigiados, comparando los reconocimientos institucionales (promociones, becas y estímulos) con los reconocimientos nacionales (enmarcados en el SNI), extendiendo la posibilidad de indagar sobre la escala internacional ese prestigio.

[...] Las condiciones institucionales y organizacionales propicias para el desarrollo de la vida académica se manifiestan en las universidades públicas de mayor prestigio en México, ya que cuentan con facultades y escuelas de formación profesional donde el conocimiento se retroalimenta de manera constante por la heterogeneidad de la planta docente y sus visiones teóricas acerca de la disciplina que ahí se enseña; además de que cuentan con institutos o centros de investigación dedicados exclusivamente a esta y su enseñanza en el posgrado. Por ello la planta académica que aquí se encuentra son figuras reconocidas en los ámbitos y círculos de investigación y generación de conocimiento, cuentan con financiamiento estable, formas de gestión que respetan y promueven la libertad intelectual, una carrera académica basada en criterios universalistas y un sistema de evaluación por pares disciplinarios (Kent et al, 2003, pág. 31 en, Góngora, 2011, pág. 35).

Aunque la tendencia dominante, tanto en nuestro país como en las universidades internacionales, es integrar la investigación con la enseñanza, para construir “universidades modernas” (Clark. 1997), el sistema de ES se caracteriza, en buena medida, por mantener distinciones entre “universidades de investigación” y “universidades de las profesiones” (Kent, 2003, pág. 35). La

pretendida integración en la enseñanza se da hasta el posgrado particularmente en el doctorado.

En México ambos tipos pueden estar separados por establecimiento: existen espacios académicos dedicados exclusivamente a la investigación y el Posgrado, como el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que tienen características de “universidades de investigación” como marca genérica; existen también establecimientos, en cuyo interior se, conjugan ambos tipos, como la UNAM y la UAM, donde la investigación y el posgrado se realizan principalmente en institutos y centros de investigación, mientras que la enseñanza profesional se lleva a cabo en facultades y escuelas”. Cabe señalar la importancia del CONACYT como un organismo público que, desde su creación en 1970, apoya el desarrollo de la investigación en los posgrados, a través de becas de estudio y estancias académicas, así como la ampliación de oportunidades para integrarse a grupos o redes de investigación.

En el caso de la UNAM, se integran formalmente las funciones de investigación, docencia y administración en los niveles de licenciatura y posgrado, como se menciona en el artículo 2° del Estatuto vigente de la ley laboral universitaria

Las funciones del personal académico de la Universidad son: impartir educación, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos académicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional y desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas.

El personal académico de la UNAM, de acuerdo al EPA (*Estatuto del Personal Académico*, publicado en 1974)¹¹, se encuentra integrado por: técnicos

¹¹ La información sobre las tipologías del personal académico fue consultada en el *Estatuto de Personal Académico* (EPA-UNAM, 1974 en su sexta edición 2018).

académicos; ayudantes de profesor o de investigador; profesores e investigadores (artículo 4º). En lo que respecta a los profesores, estos pueden ser Ordinarios; Visitantes; Extraordinarios y Eméritos¹².

Profesores de carrera de acuerdo al capítulo IV de los profesores e investigadores de carrera artículo 38.- Son profesores e investigadores de carrera quienes dediquen a la Universidad medio tiempo (20 horas) o tiempo completo (40 horas), en la realización de labores académicas.

Por su parte, la selección de la FFyL y el IISUE obedeció al interés por cómo se construye la *trayectoria académica* en los espacios disciplinarios de la Pedagogía en la UNAM. El trabajo de campo se realizó en el Colegio de Pedagogía y en la División de Estudios donde se encuentra el SUAYED, en la FFyL y el IISUE, con la intención de narrar una visión en conjunto respecto a la vida académica de algunos pedagogos en esta universidad. En términos analíticos, fueron seleccionados esos espacios porque aquí se encuentran laborando los académicos de mayor prestigio, en las condiciones propicias para realizar funciones de docencia, investigación y gestión.

En la FFyL, las cargas académicas se encuentran mayormente en las funciones de docencia y formación de cuadros especializados, y en el IISUE hacia la investigación; esto hace posible conocer las construcciones diferenciadas, tanto de institucionalización como en la interacción sujeto-contexto en el análisis de la vida académica. Cabe señalar que, en sentido estricto, no se trata de un análisis comparativo, sino de un estudio de caso, donde las entrevistadas, con base en sus experiencias de historias particulares, manifiestan cómo han construido sus *trayectorias académicas*.

Góngora (2011) señala que en las instituciones de ES, es factible diferenciar a los académicos en función de sus trayectorias y actividades, como la distinción

¹² Título cuarto de los profesores e investigadores, capítulo 1 definiciones, artículo 29º. EPA-UNAM.

entre investigador y docente, la contratación por tiempo completo, la jerarquización por nivel, o la asignación de recompensas económicas (pago por mérito) en función de las evaluaciones al desempeño, entre otras.

En la UNAM, se considera como académicos de élite a los profesores de tiempo completo que tienen las condiciones de desarrollar: a) funciones de docencia, al atender grupos de licenciatura y posgrado, dirigir tesis en estos niveles y tutorías universitarias, además de diseñar programas de servicio social, encaminado a apoyar diversas actividades académicas en el desarrollo de sus diversas líneas de investigación; b) funciones de investigación, al poder registrar proyectos de investigación tales como: Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME); c) funciones de gestión y administración educativa, que pueden ser remuneradas a partir de becas y/o estímulos académicos propios de las características de esta plaza.

En la UNAM la pirámide se encuentra invertida, al hablar del total de profesores y señalar cuántos son de tiempo completo; la población se disemina, es decir, son pocos los profesores que pueden acceder a tener estas características, ya que la mayoría son de asignatura.

Se realizó un análisis de su *trayectoria académica*, al ser figuras públicas y de amplio reconocimiento por la comunidad universitaria, para lo cual se les requirió el CV a cada una de ellas.

Al pedir a las profesoras la entrevista, les solicité enviarme su CV para, además de ahorrar tiempo con algunos datos obtenidos, conocerlas de forma más profunda y detallada. Los CV proporcionaron la información general respecto a las trayectorias de las académicas seleccionadas, mientras que las entrevistas se centraron en sus estrategias, experiencias y significados.

Para el análisis de los CV partimos de considerar estos documentos como formas de “presentación pública de la vida académica de un individuo acorde a las leyes que rigen la producción en el mercado del discurso sobre sí mismo en cada espacio institucional”

[...] siguiendo la crítica de Bourdieu a la “*ilsusipon biográfica*” consideran que lo biográfico no es una producción individual únicamente una historia particular de éxitos y fracasos sólo de uno; sino que es una narrativa social e histórica del sujeto, que está anclada en relaciones sociales; argumentan que en la confección de un CV se implica la interiorización de su lógica de construcción. Es decir, lo que se dice y lo que se omite en un CV está relacionado con las formas en que los sujetos se vinculan en otros entornos. [...] un CV puede entenderse como una expresión de nombre propio y del lugar otorgado al otro, ese otro a quien se le interpela en un acuerdo “intersubjetivo” (Arfuch, 2000, pág.45), que convierte al lector en destinatario, pero, sobre todo, en “solicitante” de explicaciones sobre la vida del sujeto. Así, un CV está hecho como toda narrativa biográfica, para mostrar al otro lo que uno es, por lo que es un documento clave no sólo para obtener información sobre una trayectoria, sino para interpretar qué enfatiza el sujeto en determinada dimensión de su vida, en este caso de la vida profesional (García et al. 2005, pág. 3 en, Góngora, 2011, pág. 43).

La comprensión del CV como texto autobiográfico no solo busca la transformación del individuo, sino también, la transformación del CV. La autobiografía se ha unido al método biográfico para explicar cuestiones de raza, de género, de la situación y la identidad de los docentes y el CV como lugar. Estos métodos se han extendido a otras áreas de la educación. La etapa regresiva del método se refiere al estudio del pasado; la prospectiva al estudio del futuro; la analítica a la comprensión, y la sintética a la movilización. De este modo, el individuo, al conocer su subjetividad, puede actuar para reconstruirse a sí mismo y a lo social (Pinar, 2014, pág. 31). El método para llevar a cabo el estudio autobiográfico/biográfico es *currere*, que en latín corresponde al verbo sustantivo *curriculum* que significa “seguir un recorrido o programa”, en otras palabras, hacer el *curriculum*, recorrerlo, caminarlo, experimentarlo, vivirlo. Aunque *currere* está enlazado con el curriculum planeado, el verbo, *currere*, es preferible, porque hace énfasis en la acción, proceso y la experiencia, en contraste con el sustantivo *curriculum* que implica estipulación y cumplimiento (Pinar, 2014, pág. 30).

El método *currere* consta de cuatro fases: 1) regresiva: aquí el sujeto explora su pasado dentro del contexto del presente, empleando la técnica psicoanalítica de asociación libre, para recordar el pasado y aumentarlo; como consecuencia, se transforma nuestra memoria, se regresa al pasado para capturar lo que fue y cómo se manifiesta en el presente; 2) progresiva: el individuo mira al futuro e imagina los escenarios posibles; 3) analítica: en el análisis del *currere*: el sujeto trata de distanciarse del pasado y del futuro para estar más libre del presente; se puede preguntar, ¿cómo el futuro está presente en el pasado, el pasado en el futuro, y el presente en ambos?; 4) sintética: el sujeto entra de nuevo al presente vivido, escuchando cuidadosamente; se pregunta, ¿cuál es el significado del presente? (Pinar, 2014, pág. 31). *Currere* es el medio para realizar una autobiografía, intelectual y personal, que busca un mejor conocimiento del individuo sobre su ser interior, su subjetividad y que, bajo ese conocimiento, reconstruya y transforme la realidad social y política; de igual manera, *currere* enfatiza la capacidad del individuo para reconstruir su propia autobiografía; por lo tanto, no puede haber reconstrucción social sin el conocimiento de la propia subjetividad (Pinar, 2014, pág.31).

Para conducir el análisis sobre los CV, la información fue organizada en cinco bloques, que corresponden al agrupamiento de actividades. Estos bloques fueron de utilidad para elaborar interpretaciones del conjunto de las *trayectorias*.

El primer bloque agrupa el contexto general de la *trayectoria académica* e incluye: a) datos biográficos y profesionales: fecha de nacimiento, nacionalidad, género, grado académico; b) escolaridad; c) reconocimiento obtenido en la trayectoria, y d) situación laboral en la UNAM y membresía o pertenencia al grupo de investigación. El segundo bloque agrupa las actividades de docencia: a) impartición de cursos de licenciatura y posgrado; b) dirección de tesis licenciatura y posgrado, y c) elaboración de planes y programas de estudio. El tercer bloque incluye las actividades de investigación: a) proyectos (financiados o no financiados, externos o internos); b) resultados de investigación (reportes de

investigación y publicaciones), c) pertenencia a redes formales o informales de investigación, nacionales e internacionales, y d) participación en eventos académicos. El cuarto bloque se refiere a la dictaminación y dirección académica: a) pertenencia a comisiones dictaminadoras; b) pertenecía a comités o consejos editoriales, c) actividades de arbitraje, y d) ocupación de puestos académicos y administrativos. Finalmente, el quinto bloque incluye actividades extraacadémicas: a) consultorías y asesorías profesionales; b) participación en medios de comunicación masiva, y c) participación política.

Además, consulté la base de datos del CONACYT, donde se tiene registrada la producción académica de los investigadores, tanto de la UNAM como de otras instituciones de ES. Algunos otros datos se pudieron encontrar en los sitios web de la FFyL, del IISUE y de las páginas personales de los académicos, con el fin de elegir a las académicas y solicitar la cita correspondiente para proponerles ser partícipes de la investigación al entrevistarlas.

3.1.3 Selección de la población entrevistada

Elegimos como elemento base los estándares de muestras intencionadas en investigación cualitativa, propuestos por León y Montero (2003), a saber: representatividad, idoneidad y accesibilidad.

Por las características generales de las plantillas, consideramos adecuado establecer como sujetos seleccionables a las académicas que cubrieran los siguientes criterios: 1) ser profesor y/o investigador de carrera de tiempo completo; 2) ser investigador de tiempo completo; 3) participar en la formación profesional de estudiantes a nivel licenciatura en las Carreras de Pedagogía y en el Posgrado de Pedagogía; 4) poseer una antigüedad laboral mínima de 20 años de experiencia en la UNAM, y 5) haber realizado labores de docencia, gestión e investigación y que éstas fueran del conocimiento propio de la comunidad universitaria.

La población que se consideró en esta investigación fue de siete profesoras e investigadoras de carrera ordinarias¹³, que desarrollan su ejercicio laboral en la FFyL y el IISUE de la UNAM.

De acuerdo con Taylor y Bogdán (1986), Goetz y Lecompte (1988), Geertz (1989), Pérez Serrano (1994) y Sandín (2003), por cuestiones éticas, decidimos utilizar pseudónimos para referirnos a los sujetos implicados en el estudio, con la finalidad de salvaguardar su identidad durante el análisis del material empírico. Los pseudónimos elegidos fueron tomados de la mitología griega y romana. Esto lo consideramos a partir de la metáfora de las musas, que fueron una inspiración para acercarse al conocimiento e investigación de los saberes científicos

¹³ Artículo 30.- Son profesores o investigadores ordinarios quienes tiene a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación. EPA-UNAM

Características de las musas

Musa	Características	Relación con la académica
1 Calíope	<p>"La bella voz". La primera de las Musas, de aire majestuoso. Musa de la poesía épica y heroica. Su atributo es un arpa, a veces una trompeta. Considerada como la madre de Orfeo, Sirenas y Lino. Calíope cambió la trompeta por un instrumento de música más refinado: un arpa, que toca a dos manos recargada en un árbol (Falcón Martínez, 1989, pág. 125). Musa que es agradable e inspira de manera heroica.</p>	<p>Una heredera de las máximas concepciones acerca del estudio de la filosofía de la educación y de la epistemología, para encontrar, a partir de la disertación de la teoría educativa, sus raíces y su influencia en el campo y la construcción del hecho pedagógico. Referente para los estudios de la Filosofía de la Educación y la Historia de la Pedagogía.</p>
2 Clío	<p>"La que dice la gloria". Su nombre se deriva de una palabra griega que significa celebrar al dios. También sobre todo en el periodo romano, se le presenta con un volumen (rollo de escritura) en la mano, emblema del orden cronológico de los acontecimientos. A ella se le conoce como Musa de la Historia (Falcón Martínez, 1989, pág. 149). Sus atributos eran los libros, el rollo de pergamino, la tablilla de escritura y estilo, el cisne y la trompeta (Anderson, 1994, en, López, 2008, pág. 1). Esta musa glorifica al pasado y la memoria.</p>	<p>De formación normalista y egresada del SUA, es la primera titulada de este sistema, formada en el DIE-CINVESTAV, bajo las construcciones teóricas históricas que dan explicación acerca de los estudios históricos de la conformación o configuración de los marcos explicativos de la Pedagogía y su posicionamiento como teoría explicativa y como objeto de estudio.</p>

<p>3 Euterpe</p>	<p>"Musa de la música". Su principal atributo es la flauta; presidia las fiestas y los entretenimientos (Falcón Martínez, 1989, pág. 245). Sus atributos eran la flauta simple o doble, también la trompeta u otro instrumento musical (Anderson, 1994, en, López, 2008, pág. 1). Musa alegre, relacionada con el crecimiento, la renovación y la satisfacción.</p>	<p>Profesora que se ha diversificado en su actuar; es un referente como docente en el Colegio de Pedagogía, y heredera de la tradición histórica filosófica de los fundadores del plan de estudio de la Licenciatura, con amplia experiencia en la gestión educativa. A partir de ello, entiende las nuevas líneas de intervención del pedagogo y su apertura hacia el trabajo e interacción con los estudiantes</p>
<p>4 Melpómene</p>	<p>"La cantante Musa del canto y la armonía musical. Luego en asociación con Dionisio es la Musa de la tragedia. (Falcón Martínez, 1989, pág. 419). Sus atributos eran la máscara de la tragedia, la trompa musical, la espada y el cetro a sus pies (Anderson, 1994, en, López, 2008, pág. 1). Musa a la que se le atribuye la historia y la fama.</p>	<p>De igual forma heredera de los referentes y de los profesores fundadores del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, con una amplia tradición en los estudios históricos, filosóficos y pedagógicos desde una visión tradicional. Ha abordado a partir de esa transición los estudios de la teoría crítica.</p>
<p>5 Polimnia</p>	<p>"La que canta numerosos himnos". Musa de la canción y de los entretenimientos musicales. Inspiradora de los himnos consagrados y la pantomima (Falcón Martínez, 1989, pág. 527). Sus atributos era un pequeño</p>	<p>Investigadora por adscripción, pero docente por convicción y por desarrollo profesional, con una amplia experiencia en este ámbito, además de haberse desarrollado y de ser</p>

	<p>órgano u otro instrumento musical (Anderson, 1994, en, López, 2008, pág. 1). A esta musa se le vincula con la inspiración de cantos sagrados, de tener abundante memoria y recuerdos persuasivos.</p>	<p>un referente en los estudios como fundadora en el campo de la investigación, de la didáctica y de <i>currículum</i> en México. Además, de los modelos de enseñanza de las TIC'S, y de la formación, el desarrollo profesional y el mercado laboral del pedagogo. Una académica con amplia experiencia en el ramo de la gestión. Ha sido coordinadora tanto de Licenciatura como de Posgrado en Pedagogía. Presidió el COMIE, y de diversas funciones en CUAED, por lo que posee una amplia experiencia en la gestión académica, en la coordinación con investigadores y con grupos académicos para su difusión</p>
<p>6 Talía</p>	<p>“La floreciente”. Musa de la comedia de origen campestre, presidía a la poesía ligera y la comedia. El mismo nombre es llevado por una de las tres Gracias y también una del Nereidas. (Falcón Martínez, 1989, pág. 576). Sus atributos son rollo, máscara de comedia, viola u otro instrumento musical (Anderson, 1994, en, López, 2008, pág. 1). Musa que se distingue por crecer y florecer entre frutos y alegrías.</p>	<p>Su producción académica es esencial para los estudios históricos y teóricos pedagógicos de la conformación de la Licenciatura en Pedagogía. Fundadora y diseñadora del plan de estudios del SUA (1978), con una influencia muy fuerte en esta modalidad, que posteriormente se diversificó</p>

		hacia los programas de educación a distancia Posee una amplia experiencia en la gestión y organización en estas modalidades
7 Urania	"La celestial" Musa de la astronomía. Tiene una esfera celestial sobre la cual designa las evoluciones de los astros (Falcón Martínez, 1989, pág. 620). Sus atributos eran la esfera y el compás, y lleva una corona de estrellas (Anderson, 1994, en, López, 2008, pág. 1). Musa a la que se le vincula el acto de divinizar, elevar hasta el cielo y tener un amor puro.	Referente para la comprensión de los estudios cualitativos en la investigación en México. Fundadora de la tradición cualitativa etnográfica en nuestro país. Una didacta que ha formado a muchos investigadores en México bajo estas posturas, además de tener amplia experiencia en la gestión educativa en otras instituciones cercanas a la universidad. También fue coordinadora en el Posgrado de Pedagogía en la FFyL. Su característica principal es la humildad, la empatía y la sencillez para transmitir sus conocimientos

Fuente: Elaboración propia con base en los textos de Falcón et al. (1989) y López (2008).

Caracterización de los sujetos partícipes en la investigación

Pseudónimo	Formación académica	Experiencia laboral	Tipo de nombramiento	Entidad de adscripción	Clave de la entrevista
Polimnia	Licenciatura en Pedagogía por la FFyL de la UNAM Maestría en Pedagogía FFyL de la UNAM Doctorado en Pedagogía FFyL de la UNAM	Docente del Colegio y Posgrado en Pedagogía en la UNAM. Docente en universidades mexicanas y extranjeras Coordinadora de la Licenciatura de Pedagogía en la FES Aragón y el Posgrado en Pedagogía por la FFyL en la UNAM Investigadora y miembro fundador del COMIE y AFIRSE	Investigador Ordinario de Carrera, tiempo completo, titular C SNI Nivel II	IISUE UNAM	E1Pol-37TI
Talía	Licenciatura en Pedagogía FFyL UNAM Diplomado en estudios avanzados en	Docente del Colegio de Pedagogía en la UNAM. Profesora en la Licenciatura en Pedagogía	Profesora de asignatura Profesora plaza de tiempo completo	SUA y adscrita al Departamento de Pedagogía Sistema Abierto. FFyL UNAM	E2Tal-39AF

	Francia	del SUAyED	Asociado "C"		
	Maestría en Pedagogía DIE	Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía en el Sistema de SUA en la UNAM.			
	Doctorado en Pedagogía	Secretaria Académica del Colegio de Pedagogía			
		Investigadora el participar en los Estados del Conocimiento del COMIE			
Ciío	Licenciatura en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros	Docente del Colegio de Pedagogía en la UNAM. Profesora de la Licenciatura en Pedagogía del SUAyED.	Profesora de Tiempo Completo Asociado "C" en la FFyL SNI Nivel I	SUAyED, adscrita al Departamento de Pedagogía SUA. FFyL UNAM	E3Cli-32AF
	Licenciada y Maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y	Docente en universidades mexicanas y extranjeras			

	<p>Letras de la UNAM.</p> <p>Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas del DIE- CINVESTAV</p>	<p>Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía en el SUAYED de la FFyL de la UNAM.</p> <p>Consejera técnica del Colegio de Pedagogía</p> <p>Investigadora; participa en los <i>Estados del Conocimiento</i> del COMIE</p>			
Calíope	<p>Licenciatura en Pedagogía por la FFyL de la UNAM</p> <p>Maestría en Pedagogía FFyL de la UNAM</p> <p>Doctorado en Pedagogía FFyL de la UNAM</p>	<p>Docente del Colegio y Posgrado en Pedagogía en la UNAM.</p> <p>Docente en universidades mexicanas y extranjeras</p> <p>Coordinadora del Posgrado en Pedagogía por la FFyL en la UNAM</p> <p>Investigadora</p>	<p>Investigador Ordinario de Carrera tiempo completo titular B</p> <p>SNI Nivel I</p>	IISUE	E4Cal-26TI

		del COMIE y AFIRSE			
Melpómene	<p>Licenciatura en Pedagogía por la FFyL de la UNAM</p> <p>Maestría en Pedagogía FFyL de la UNAM</p> <p>Doctorado en Pedagogía FFyL de la UNAM</p>	<p>Docente del Colegio y Posgrado en Pedagogía en la UNAM.</p> <p>Docente en universidades mexicanas.</p> <p>Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL en la UNAM</p> <p>Secretaria Académica de la FFyL de la UNAM</p>	<p>Profesora de Tiempo Completo Asociada "C". Colegio de Pedagogía, FFyL de la UNAM.</p>	FFYL	E5Mel-35AF
Euterpe	<p>Licenciatura en Pedagogía por la FFyL de la UNAM</p> <p>Maestría en Pedagogía FFyL de la UNAM</p> <p>Doctorado en Pedagogía FFyL de la UNAM</p>	<p>Docente del Colegio de Pedagogía en la UNAM.</p> <p>Docente en universidades mexicanas.</p> <p>Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía</p>	<p>Profesora de Carrera Tiempo completo Asociado C</p>	<p>Adscrita al Colegio de Pedagogía de la FFyL, de la UNAM.</p>	E6Eut-40AF

	UNAM	de la FFyL de la UNAM; Secretaria Académica de la FFyL de la UNAM; Subdirección en la Secretaría de Planeación en la Dirección de Desarrollo Institucional			
Urania	Licenciatura en Pedagogía, FFyL de la UNAM Maestría en Educación, Universidad de Cornell, Estados Unidos Estudios de Doctorado y candidatura al grado, Universidad de Cornell	Docente del Colegio y Posgrado en Pedagogía en la UNAM. Docente en universidades mexicanas. Coordinadora en el Posgrado en Pedagogía por la FFyL en la UNAM. Directora en colegios particulares en México. Investigadora y miembro	Profesora de Carrera Tiempo completo Titular A.	Adscrita al Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM.	E7Ura-37TF

		fundador del COMIE. CONAFE, Área de desarrollo institucional de la UNAM			
--	--	---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

3.1.4 Diseño de la entrevista

Debido a que en una investigación cualitativa el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante, vislumbramos ir completando y precisando, a medida que avanzaba el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad y del objeto de estudio; nos propusimos recurrir a la flexibilidad, para poder acceder a lo que se quiere saber o captar, bajo una perspectiva de proceso, dado que el enfoque cualitativo está centrado en el estudio de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos de conocimiento, a través de la interpretación e interiorización de la perspectiva personal.

Por ello, se eligió como instrumento de recolección de información la *entrevista cualitativa*. De acuerdo con Taylor y Bogdán (1986, págs. 100-101), el investigador intenta construir en ella una situación semejante a aquellas en las cuales las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La *entrevista cualitativa* es flexible y dinámica, el entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol incluye que los sujetos se relajen y respondan por completo la serie predefinida de preguntas. El entrevistador intenta establecer un vínculo cercano, de confianza, personal con el informante, para propiciar una interacción espontánea; por su parte, el entrevistador se relaciona con los informantes de manera informal, relación en la que, a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes, se convierte en la clave de la recolección de datos (Taylor y Bogdán, 1986 págs. 100-101).

Señalan que las *entrevistas cualitativas* han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas; estos autores hacen referencia al término “entrevista en profundidad” para aludir a este método de investigación cualitativa, el cual se entiende como “los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdán, 1986, pág. 101). Las “entrevistas en profundidad” siguen el

modelo de una conversación entre iguales; en este tipo de entrevistas el entrevistador funge como instrumento de la investigación.

Para la elaboración de las *trayectorias académicas* se procedió a la estructuración de una *entrevista biográfica- narrativa*, ya que ésta “remite a un relato narrado en primera persona que recupera experiencias, significados e interpretaciones sobre la biografía de la persona y sus prácticas sociales (Boniolio, 2009, pág.102, en; Landesmann, 2015, pág. 190). Por su parte, Bertaux (2005, pág. 9) apunta que el relato de vida es el resultado de una forma peculiar de entrevista: la *entrevista narrativa* en la que un investigador pide a una persona contarle todo o parte de su experiencia vivida. Por ende, una historia de vida va cambiando según se amplía con nuevos relatos/episodios (Bolívar, 2001, pág. 379).

La *guía de entrevista* se diseñó y se comentó con algunos compañeros en el seminario de tesis y en el de *Biografía e Historia de vida* del Posgrado en Pedagogía en el IISUE de la UNAM, con la directora de tesis, la Doctora Concepción Barrón Tirado, con la intención de obtener su punto de vista sobre la especificación con que se planteaban las preguntas. A la par, se hizo un cuadro de doble entrada para establecer la relación entre las preguntas de la entrevista y las preguntas de investigación. Este trabajo permitió precisar las preguntas organizadas en los horizontes de interpretación pensadas en ese momento.

El número de reuniones fue acordado con las entrevistadas, así como el lugar y el tiempo para su realización, que, en promedio, fue de 3 horas, divididas en 2 o 3 sesiones, de acuerdo con los tiempos de las informantes. Para la correcta recolección de los datos fue necesario usar una pequeña grabadora de audio, en formato mp3, y, como resguardo, en mi teléfono celular, pues el entrevistador “reposa directa y exclusivamente sobre los relatos de otros” (Taylor y Bogdán, 1986, pág. 101).

Elaboré la *guía de entrevista* con base en los referentes teóricos y los objetivos del proyecto de investigación: en total 31 *interrogantes*. Trate de adecuar el lenguaje utilizado al conjunto de preguntas de las entrevistadas. Masifiqué algunas preguntas que no se entendían y las modifiqué por otras semejantes; sin embargo, esto es sumamente particular, la única opción fue estar atento al conjunto de características que el entrevistado emitía. Serrano (1989, pág. 283) le llama a este proceso de la entrevista “flotante”, pero a la vez la intención permanecía en devolver significantes claves del mismo. Algunos autores denominan a este procedimiento entrevista semidirigida.

En el transcurso de las entrevistas descubrimos el silencio no como un vacío, sino como un espacio para elaboración de *discurso*. No se maneja en la transcripción, como una ausencia de palabras, sino, en todo caso, como la recapitulación del pensamiento del sujeto. El entrevistador tiene que estar alerta a esta situación, pues se tiende a llenar el vacío generado por el silencio con otra pregunta. En general esta situación es de doble camino; en primer lugar, cierta espera, lo que tiene como efecto que el sujeto amplíe su *discurso*; en segundo lugar, era común que yo dijera: “¿desea agregar algo más?” por lo regular, la profesora agregaba algo más a su *discurso*.

Aun cuando se buscó un lugar privado alejado de ruidos (los espacios fueron elegidos por las entrevistadas, generalmente en sus cubículos), en ocasiones las interrupciones resultaron inevitables. La “atención flotante” del entrevistador se manifestaba repitiendo textualmente las palabras de las entrevistadas previas a la interrupción. Así, la secuencia discursiva no se interrumpía y el entrevistado recapitulaba.

3.1.5 Proceso de análisis e interpretación del material empírico

Interpretar es inferir de los hechos relatados, es un proceso de reconstrucción, asignar un *sentido*, trasladar o encajar las distintas piezas. Aun cuando cada comunidad de científicos sociales tiene sus criterios propios para juzgar la

adecuación de una interpretación, en último extremo, como define Denzin (1994, en Bolívar, 2001, pág. 206) es más un arte, que un conjunto de fórmulas que mecánicamente se puedan seguir.

La interpretación de los datos depende del tratamiento que se haya hecho de ellos (categorías, pautas, temas, relaciones, aspectos comunes, etc.), pero no se identifica con él: prioritariamente, dependerá de las cuestiones planteadas en la investigación.

Una parte relevante de la *competencia investigadora* consiste en la habilidad para observar una coherencia (a menudo implícita) en los datos. Toda interpretación es una indagación sobre el significado de los datos.

Si empleáramos la metáfora del Iceberg para describir las dos clases de actividades que constituyen la interpretación, como hace Gudmundsdottir (1996), la punta del iceberg sería la interpretación formal o explícita que, a partir de los datos normalmente se suele hacer. Pero la mayor parte del iceberg permanece oculta o sumergida, lo que se corresponde con la interpretación informal o implícita. Ambas forman parte del mismo iceberg, o, mejor aún, la segunda debía ser el fundamento de la parte sobresaliente (Bolívar, 2001, pág. 207).

Para el sujeto entrevistador, el otro es incluido en una representación previamente establecida, y más aún cuando las entrevistadas son colegas. Los afectos, simpatías y rechazos se presentaron no sólo en el intercambio de palabras, sino también de miradas. Ante la angustia que genera la situación de entrevista, el docente esperaba la aprobación de lo que había verbalizado. Por ejemplo, algunos me decían: “¿qué opinas de lo que te digo?” o agregaba una coletilla “¿sí?” o un “¿no?”, tan común en nuestro lenguaje coloquial. Yo opté por guardar silencio, para que la entrevistada prosiguiera. En otras situaciones cuando la insistencia era marcada al solicitar mi opinión, yo comentaba: “se trata de que usted hable, si desea mi opinión podría darla al final”. Las docentes continuaban, pues se percataban de que era su espacio y su momento para hablar. La mirada de las entrevistadas me provocaba en ocasiones cierta angustia. La estrategia que elegí fue desviar la mirada, para centrar mi atención en la secuencia del *discurso*.

La entrevista genera cierta situación de estrés y de angustia; hay varios motivos por los que se originan vacíos en la información. Algunas de las dificultades que enfrenté consistieron en: mantener la atención todo el tiempo, problemas con el equipo de grabación por falta de baterías o espacio en la memoria; en el caso de la grabadora de casete, que se agotara el tiempo útil. En una entrevista planteé mal una pregunta, lo cual ocasionó confusión en la entrevistada y repitió una respuesta anterior. Noté esto hasta el momento de la transcripción. Al analizar una entrevista, me percaté de que la entrevistada aún tenía “algo más” que decir y no le dejé pauta para que lo hiciera. Los errores pueden ser benéficos, cuando permiten extraer un poco más de información. Analizar los yerros es elemento fundamental de esta perspectiva de trabajo.

En total realicé siete entrevistas, al llegar a casa las respaldaba en mi computadora de escritorio y laptop, que después transcribí. La duración de cada entrevista era aproximadamente de 3 horas dividida en dos sesiones cada una. Lo que correspondía a una transcripción de 50 cuartillas aproximadamente en formato de análisis, en cada una de las narraciones orales. Fue una ardua tarea, realizada de manera tradicional y artesanal. Las pausas, muletillas, tonos y actitudes también tienen que ser decodificadas, no fue un proceso mecánico. En las primeras transcripciones identifiqué algunos errores que cometí en la *guía del diálogo de entrevista*, y vacíos de información de los que no me percaté al interactuar con la entrevistada. No obstante, surgieron durante este diálogo ideas, nuevos cuestionamientos, sugerencias y alternativas de improvisación, para anticipar la resolución de posibles desavenencias en los encuentros futuros.

En los registros detallé, además de los datos de las entrevistadas, el contexto de la entrevista, que ocupé en diferentes escenarios. Desde el aula al final de clase de alguna profesora en la FFyL, el cubículo en la torre de humanidades o IISUE, o la oficina (en la FFyL, la división del SUAyED o el edificio de posgrado), donde llevan a cabo su labor de gestión educativa, o inclusive un

agradable café con fondo de una de las estampas más bellas y representativas de nuestra CDMX.

Bertaux (2005) menciona dos modos para acercarse a la interpretación de las historias de vida: atender a la posición en que se encuentra la historia de vida dentro de una estructura social (sistémica o socio estructural), otra, cómo se comprende esta *posición* y su sentido en la estructura conceptual de esta persona (simbólica o cultural) (Bolívar et al. 2001, págs.39-40).

El procedimiento analítico fue a partir del estudio y la fiel transcripción del material empírico. El análisis implicó la escucha reiterada del audio grabado y la lectura recurrente del diario de campo¹⁴ para aclarar, verificar datos y analizar minuciosamente párrafos, enunciados, expresiones y palabras sumergidas en el *discurso*. En este proceso se empleó mucho tiempo, pues apegarse o atender la fidelidad de los hechos fue la mejor manera de encontrar cuáles privilegiaba, se repetían y resultaron ser significativos; con el tiempo, modifiqué y reestructuré las transcripciones, con la ayuda de mi asesora.

El análisis de datos es un proceso continuo y constante en la investigación cualitativa, donde el trabajo de los datos es una premisa de reconceptualización en la investigación. Al respecto, Taylor y Bogdán (1984, pág. 159) señalan: “la comprensión de los datos desarrolla una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian”. La recolección y el análisis se trabajan de manera conjunta, y ello implica revisar con frecuencia los datos; mediar entre la descripción y la teorización, el análisis y la codificación; establecer categorías principales y subordinadas –algunos investigadores le llaman *variables*-, y dar cuenta de las categorías armadas. El elemento crucial en la investigación es el ordenamiento de los datos. En esta parte sale a relucir la creatividad del

¹⁴ De acuerdo con Bolívar et al. (2001, pág. 286), el diario es un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo; incluye a la vez opiniones, sentimientos, interpretaciones etc. Pueden adoptar un formato preferentemente descriptivo, etnográfico, analítico o reflexivo. [...]

investigador. Como lo menciona Serrano (1989, pág. 285) “todo se vale” para que el investigador organice el material.

Al finalizar las entrevistas realmente no tenía claro qué paso seguía. Sin embargo, el principio de “todo se vale” hasta encontrar una organización propia fue cierto. Me percaté de que, si a mí me hubieran entrevistado, en gran medida las respuestas serían semejantes a las proporcionadas por las docentes. ¿Cómo desmarcarme de este *discurso*? Después de la transcripción del material grabado, realicé un resumen de cada una de ellas y pude así detectar la lógica inicial de cada *discurso*; analicé frase por frase, en su contexto y en la totalidad de la entrevista.

Para la lectura y el análisis “hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles” (Taylor y Bogdán, 1984, pág. 160), por lo cual realicé la lectura de la transcripción repetida de los datos; seguí la pista de los temas, intuiciones, interpretaciones e ideas; busqué temas emergentes; elaboré tipologías; construí conceptos y rastree permanentemente datos bibliográficos. De ahí se desprendió la codificación, la relativización de los datos, la elaboración de matices de significado, micro ensayos, elaboración de notas, así como la exposición de ideas en eventos académicos y reuniones de trabajo con colegas para hacer pública la construcción de categorías. Comprender la lógica de este proceso fue una actividad comparativa con mi tutora, que me ocupó cuatro semestres, durante los cuales el trabajo grupal del seminario de tesis fue esencial y enriquecedor, en virtud de que, cuando me sentía obstruido y obstaculizado en la investigación, la mirada refrescante de mis compañeros me mostraba posibles pistas para continuar con el análisis.

En esta fase me percaté de la necesidad de un segundo encuentro para recabar información más precisa, respecto al desarrollo académico de cada profesora, así como para profundizar en las preguntas de acuerdo con la práctica

profesional que las llevó a posesionarse, ya sea en la docencia, la gestión escolar o la investigación pedagógica.

A continuación, y con base en la *guía de entrevista* presentada en el Anexo 1, aludiré a las tres secciones de preguntas que la componen.

1) **Perspectiva de interpretación: Preguntas base del contexto de apropiación académica**

Preguntas base. Se trata de preguntas abiertas y asertivas sobre una temática precisa, para facilitar la obtención de información clave e interesante, que me permitió acceder y comprender el objeto de estudio. El interrogatorio se inicia con preguntas introductorias, que buscaban identificar datos particulares, para caracterizar a las profesoras de acuerdo con su formación académica, su experiencia profesional y su antigüedad como académicas dentro de la UNAM. En las respuestas se desbordan los significados y/o las concepciones, la reflexión y el análisis que las propias profesoras han construido de su experiencia y trayectoria como académicas en la UNAM, lo cual define en gran medida la orientación de la investigación. Comencé esta primera parte con la siguiente consigna: "Diga lo que se le ocurra en relación con las siguientes preguntas".

Preguntas introductorias de datos generales: ¿Cuál es su formación profesional?, ¿Qué grados académicos posee?, ¿En qué institución se formó académicamente?; Cuando eligió su campo de estudios de licenciatura ¿Cuáles fueron las razones que influyen en su decisión? Familiares, económicas, amigos. ¿Cuáles son las vivencias más significativas que recuerda como estudiante de licenciatura?, ¿Ubica algún profesor que haya influido notablemente en su formación en la licenciatura? ¿Por qué?

En sus estudios de posgrado y/o trabajo de investigación ¿Continuó en el mismo campo en que realizó sus estudios de licenciatura?, En caso de discontinuidad

¿por qué?, ¿quiénes fueron y cómo influenciaron académicamente los profesores en sus estudios de posgrado?, cuando estudiaba ¿trabajaba paralelamente?

Incorporación al campo laboral

¿Cuáles fueron los trabajos previos antes de su incorporación a la UNAM?, ¿Cuáles eran las actividades laborales que desarrollaba en estos trabajos?, ¿Cómo se incorporó a la UNAM?, ¿Qué tipo de actividades desarrolló al inicio de su carrera académica?, En sus actividades como docente e investigador, ¿usted inició como ayudante, asistente, coordinador propio?, ¿qué tipo de actividades académicas ha desarrollado?

2) Perspectiva de interpretación: funciones y desarrollo en la carrera como académica

Si bien es cierto que existían preguntas base, la mayor parte de la conversación se desarrolló de acuerdo con las respuestas de las profesoras. Lo que existió como criterio en ese momento fue la ruptura con la lógica en el *discurso* entre entrevistado y entrevistador. Reestructuré las preguntas que posibilitaron romper con esta obviedad al retomar casi al pie de la letra lo que la docente narraba; de esta forma se sentía con la posibilidad de ampliar su *discurso*. Las preguntas particulares fueron pocas. La decisión fue una entrevista en la que los sujetos hablaran de su experiencia, respetando lo que ellos deseaban decir.

En sus respuestas estaba el objetivo de las preguntas particulares: descubrir lo que piensan, lo que sienten y creen sobre el tema en discusión. Como lo señala Ball (1983, págs. 93-95 en Woods, 1988, pág. 83): “El entrevistador escudriña en los saberes del entrevistado pidiendo que ilustre, reitere, defina, resuma, ejemplifique o confirme ciertos *ítems*”

Las preguntas particulares realizadas colocaron al objeto de estudio en el centro de la “cuestión”, en razón de que se podían modificar durante el desarrollo de la entrevista. Esto me exigió estar atento ante las posibilidades que surgían para

introducirme en el pensamiento de las profesoras y hacer que hablaran y me dijeran cuanto habitaba en su ser, lo que sentían, pensaban y creían sobre el objeto de estudio.

Es posible distinguir cuatro ámbitos para las preguntas en esta segunda sección, a saber: a) docencia; b) investigación; c) gestión institucional y d) significados e implicaciones del *ser académico*.

Sobre la docencia: ¿Cómo se inició en actividades de docencia? ejemplifique los cursos y/o seminarios que ha impartido: Elaboración de programas de estudio; elaboración de material didáctico; colaboración en talleres y laboratorios; dirección de trabajos terminales y tesis.

Sobre la investigación ¿Cómo se inició en actividades de investigación? Durante los últimos 5 años ¿ha participado en investigación? ¿cuáles son sus líneas de investigación y por qué? ¿cuál ha sido su trabajo de investigación que más le ha significado y por qué? ¿cuáles son las satisfacciones y/o beneficios de realizar investigación? ¿cuáles son las dificultades para realizar investigación en el Colegio de Pedagogía? Al desarrollar actividades de investigación con colegas de la misma y otras instituciones, ¿cómo se organiza?, ¿cómo se incorporó a esos grupos de investigación? ¿qué actividades de difusión y extensión universitaria ha realizado?

Sobre la gestión institucional

¿Ha desarrollado actividades de gestión? ¿cómo se incorporó a realizar estas actividades? ¿cuáles son las satisfacciones y dificultades para realizar la tarea de gestión en la UNAM?; ¿ha realizado actividades de gestión y/o administración en organizaciones académicas paralelas a sus funciones en la UNAM? ¿ha desarrollado actividades de gestión sindical?

La tercera sección concierne la preparación de la parte final de la entrevista y las ampliaciones de la información previamente dada, con el propósito de profundizar algunos aspectos.

Sobre los significaciones e implicaciones del ser académico

¿Qué significa *ser académico* en la UNAM? ¿cómo se agrupa o relaciona con los compañeros para *ser académico*? ¿cómo influye la organización académica en sus labores académicas? En el trayecto de la vida académica, ¿qué lo motiva a continuar?; ¿qué lo ha congratulado? ¿cuáles son las limitantes de la vida académica?

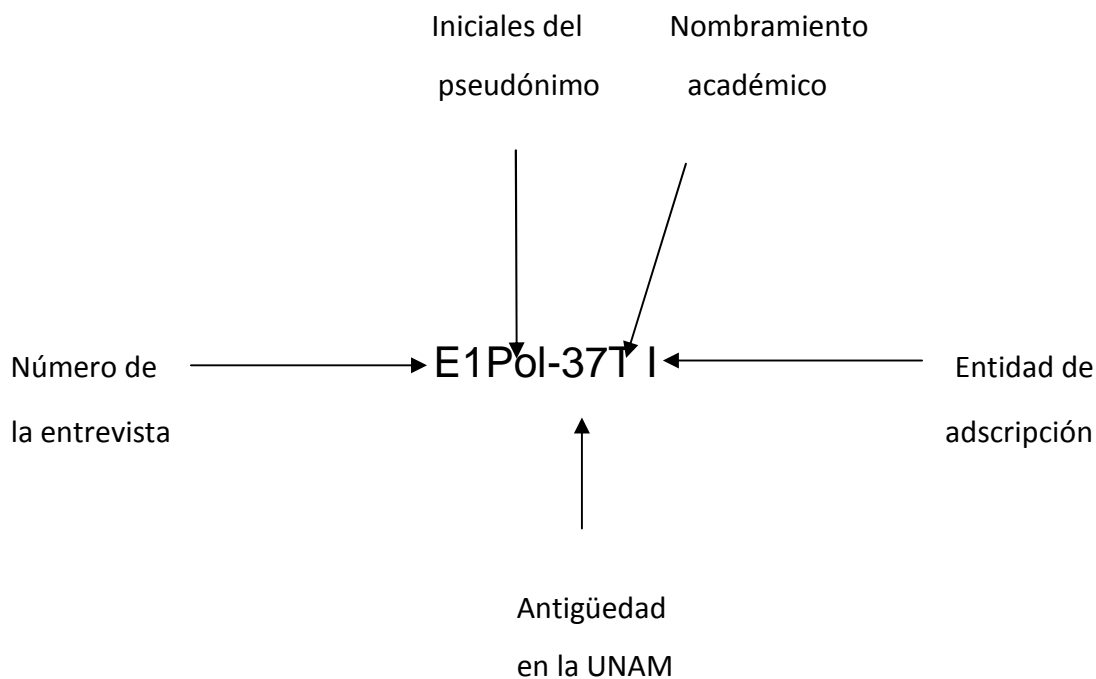
3) Cierre de la entrevista

A partir de lo que las entrevistadas narraban, formulaba preguntas específicas, retomaba frases textuales emitidas por ellas, donde les solicitaba ampliar la información. Para ello les preguntaba ¿qué me quiere decir usted con...? En ocasiones, les requería ejemplos o el relato de anécdotas sobre las cuestiones mencionadas, de tal manera que me permitieran profundizar y clarificar su *discurso* y desvelar los contenidos que ellas daban a su experiencia de vida.

Generalmente, las entrevistas finalizaban con el enunciado: “¿Algo más que usted desee comentar sobre la temática abordada? En ocasiones retomaron algunas de las cuestiones planteadas y ampliaron la información. En otras, señalaban que no y de esta forma concluía la grabación. Por lo regular, continuábamos la charla sobre alguna problemática que ellas vivían. Algunas de ellas fueron personales y correspondía a la confianza generada durante la interacción que establecimos; si bien las entrevistas se han relacionado con el trabajo de indagación, me pareció imprudente e inoportuno solicitarles la autorización para grabar esta última parte e, inclusive, posteriormente, sólo escribí la información en mi diario de campo.

Conformación de la clave

Acorde con el principio de discrecionalidad, se omitieron los nombres de las académicas participantes, de forma que, para ubicar su *discurso* en el cuerpo de la tesis y dar autenticidad, se les asigno una clave, descrita a continuación.



E1 → Número de la Entrevista

Pol → Tres primeras letras del pseudónimo asignado

37 → Años de antigüedad al momento de la entrevista

T → Nombramiento académico de Tiempo Completo: CA- Asociado; T- Titular

I → Primera inicial de su entidad de Adscripción (I- IISUE; F- FFyL)

3.2 Categorías, variables e indicadores de análisis

A partir de la sistematización de los resultados obtenidos de las entrevistas y de su relectura profunda especializada, se formularon ejes analíticos que constituyen el soporte básico para agrupar los hallazgos empíricos acerca de las *trayectorias* de la vida académica de las profesoras en la UNAM.

La construcción de categorías fue un proceso eminentemente artesanal. Me asumí en el oficio de investigador (Sánchez Puentes, 1995), sin la utilización de software de análisis de información. La investigación es un oficio, una artesanía en la que:

[...] se pone en movimiento algo mágico, tiempos y espacios posibles para aprender. Por tanto, para investigar sobre lo educativo, el camino tiene que estar lleno de magia, artesanía y oficio. Es decir, la forma en la que nos ponemos a investigar tiene que compartir de sentido con lo educativo, tiene que inspirarse en espacios posibles para aprender y comprometerse con ellos. Esos caminos de magia, artesanía y oficio son los que pueden hacer posible que aprendamos algo acerca de lo educativo; se convierten en espacios y tiempos de posibilidad de que algo nos guíe en el aprendizaje de lo educativo, algo en lo que nos podamos fiar, algo en que confiar para seguir aprendiendo (Caramés, 2010, pág. 201).

La interpretación de los datos empíricos requiere enlazar, tejer, relacionar elementos teóricos con el dato empírico, para la reconstrucción de la realidad, las epistemologías y las metodologías de la investigación en educación, para tratar de responder las preguntas planteadas en el diseño de la investigación: “He aquí lo que vi, en la forma en que yo lo interpreto” (Wolcott, 2004, pág.36) y entiendo por referentes conceptuales y teóricos, aquellos “anteojos” desde donde se observan los datos y se interpreta la realidad o los fragmentos de la misma. Reconstruir el objeto de estudio a partir de los datos empíricos y la teoría representa un cúmulo de tareas artesanales que se construyen y reconstruyen con creatividad, rigor y objetividad; dependen única y exclusivamente de la formación y la trayectoria teórica del investigador.

La construcción de datos derivados de las entrevistas permitió interpretar las estrategias e ideas de las académicas: fueron elaboradas por medio de notas

analíticas insertadas en las transcripciones. Dichas notas correlacionaron aspectos recurrentes (saturación temática) en las narraciones de las entrevistadas, permitieron identificar temas no contemplados originalmente en la investigación y establecieron bases para las controversias en sus concepciones.

Una vez que las notas quedaron organizadas en función de los ejes analíticos señalados, procedimos a generar segmentaciones por eje y a jerarquizar la información de acuerdo con los objetivos y preguntas de la investigación. Posteriormente, construimos cinco categorías en torno a la organización de los hallazgos: 1) formación inicial y comienzo de la vida académica; 2) docencia universitaria, la esencia de la vida académica; 3) investigación educativa, eje central de la vida académica; 4) liderazgo y reconocimiento en la gestión educativa, y 5) significados de la vida académica. En esta construcción, utilicé las estrategias para la organización de la información lo que confiere la propia construcción del “yo investigador” al que alude Woods (1998, pág. 70).

A continuación, muestro un cuadro general donde señalo las categorías y las *variables* de análisis.

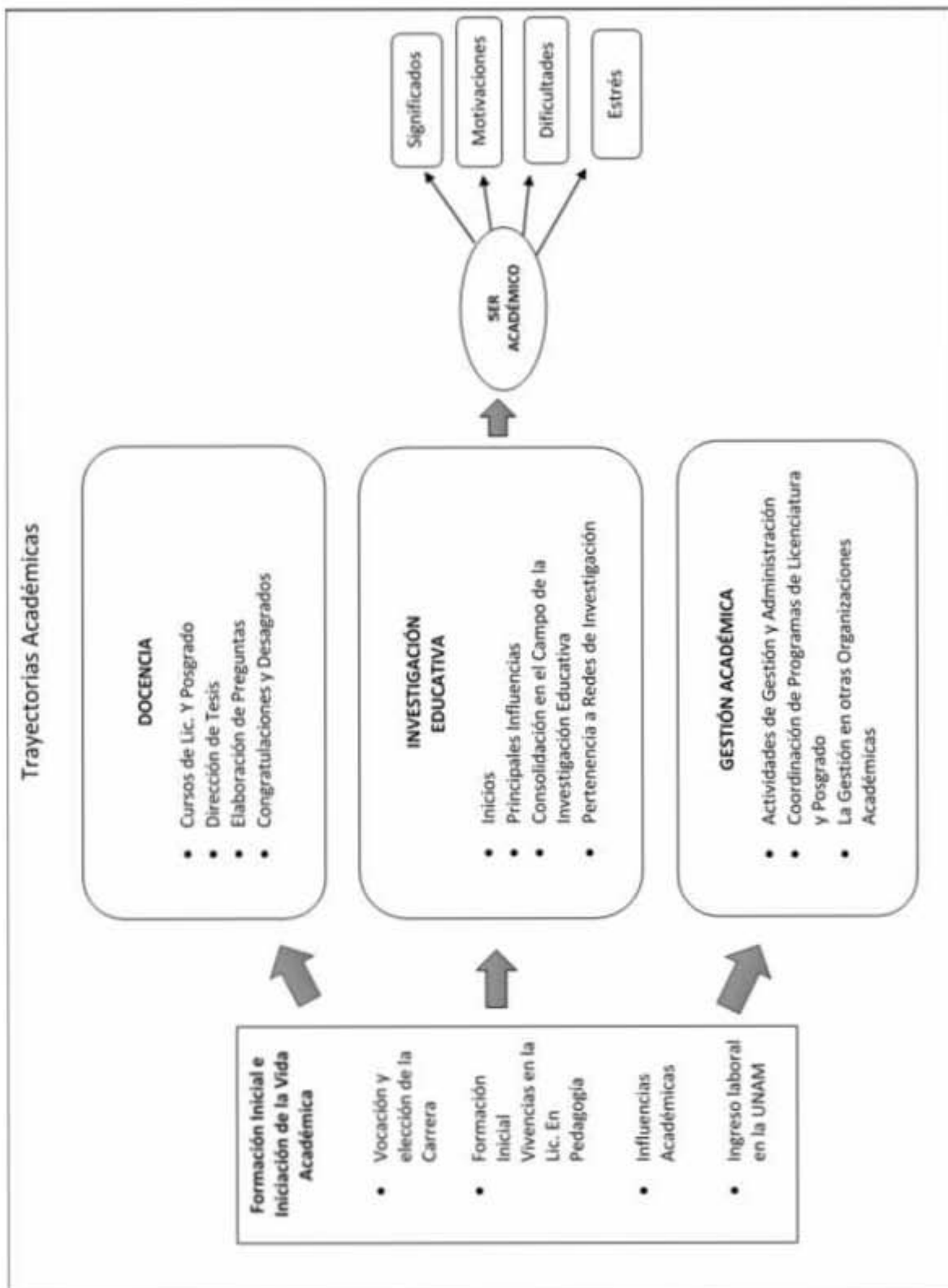
Tabla 1. Categorías y variables de análisis

Categoría	Variable
1. Formación inicial y comienzo de la vida académica	1 Elección de la carrera: diversas influencias como familia, y contexto 2 Vocación y formación inicial. 3 Vivencias en la licenciatura 4 Papel del mentor: influencia académica en la formación 5 Ingreso laboral a la UNAM 6 Ingreso a los programas de formación de pedagogos
2. La docencia universitaria	1. Impartición de cursos en licenciatura y posgrado 2. Dirección de tesis en licenciatura y posgrado 3. Elaboración de programas de estudio 4. Congratulaciones de ser docente 5. Desagrado de la vida frente a la clase
3. La investigación. Eje central de la vida académica	1. Inicios en la investigación educativa 2. Principales influencias y elecciones.

	<ul style="list-style-type: none"> 3. Investigar como proyecto de vida 4. Pertenencia a redes de investigación.
4. Liderazgo y reconocimiento en la gestión educativa	<ul style="list-style-type: none"> 1. Actividades de gestión y administración 2. Coordinación de programas de licenciatura y posgrado 3. Gestión en otras organizaciones académicas
5. Significados de la vida académica	<ul style="list-style-type: none"> 1. Significados de <i>ser académico</i> en la UNAM 2. Organizarse y socializar para <i>ser académico</i> 3. Motivaciones de continuar en la vida académica 4. Dificultades y limitantes de la vida académica 5. Estrés institucional

Fuente: Elaboración propia

A continuación, mostramos un diagrama de interpretación de las categorías.



Fuente: Elaboración propia

Para el desglose de las categorías y variables de análisis, encontramos que en la primera categoría “Formación inicial y comienzo de la vida académica”, nos referimos primeramente a los motivos de elección de la carrera en Pedagogía, detallando las diversas influencias de corte familiar, contextual e ideológico que dieron pauta a la vocación profesional. Cabe señalar que las entrevistadas son todas egresadas de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, algunas con antecedentes de estudios Normalistas, como generalmente se daba en la época de los setenta y ochenta, Ducoing (2013), Medina (2000) y algunos permeados fuertemente por el discurso marxista, crítico-social, acerca de entender el estudio de las humanidades como una transformación de las realidades sociales y culturales.

Un elemento de relevancia es la relación y el vínculo creado con el Colegio de Pedagogía de la FFyL, a la luz del *discurso* de las entrevistadas, quienes expresan sus vivencias en la cotidianidad de este Colegio, donde encontraron un universo de desarrollo como estudiantes universitarias y próximas profesionales de la Pedagogía, a partir del conocimiento y el acercamiento a los elementos teóricos filosóficos, sociológicos, psicológicos, didácticos e históricos. Ahí, el papel de los profesores como figuras clave es primordial para que el estudiante se apropie de las diferentes posturas y vertientes de la carrera, en cuanto a la generación y producción de conocimiento y, en ese momento, el proceso de elección de alguna temática para la elaboración de tesis que lo lleva a concluir su etapa de estudiante y consolidarse como pedagogo.

En la categoría se detallan los primeros acercamientos al ámbito laboral ligados a educación. Cabe señalar que una entrevistada tiene orígenes Normalistas, y, por lo tanto, ya trabajaba como profesora de educación preescolar. Estas vivencias la hacían poseer una visión concreta de la carrera y de la profesión, desde una perspectiva inclinada hacia la didáctica.

En el *discurso* hallamos que, en los primeros acercamientos de las académicas al desarrollo profesional y laboral de la carrera, se encuentran ligadas a la docencia, la capacitación laboral, la administración educativa, el diseño de planes y programas de estudio y la colaboración en proyectos de investigaciones educativas. Este elemento de la categoría nos lleva a comprender el ingreso laboral a la UNAM. Encontramos asimismo diferentes bifurcaciones, dado que algunas académicas empiezan a laborar como ayudantes de profesor en funciones docentes, otras como apoyos y secretarías técnicas en las diferentes coordinaciones, y otras más como ayudantes de investigación de algunos profesores, que fueron fundadores de los diferentes programas educativos en la UNAM y que, al ser de los primeros investigadores son los iniciadores del campo de la investigación educativa y pedagógica; ellos influyeron directamente sobre la constitución del *ethos* académico de las entrevistadas.

A partir de las experiencias detalladas en el párrafo anterior, encontramos el ingreso a los programas de formación de pedagogos, desde las diferentes modalidades de la Licenciatura en Pedagogía, como el escolarizado, a mediados y finales de la década de los setenta. La participación en la fundación y diseño de plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía en el SUA y sus respectivos programas de asignatura, así como sus materiales y, por ende, la adquisición de una perspectiva muy amplia en cuanto a la formación de pedagogos mediante esta modalidad.

La siguiente categoría, que tiene por título “La docencia universitaria”, la esencia en la vida académica se construyó a partir de los hallazgos que muestran el primer acercamiento e involucramiento al campo de la didáctica. En el *discurso*, detallan sus primeras experiencias como profesoras en el Colegio de Pedagogía, las primeras asignaturas que empezaron a trabajar, a partir de contratos de interinatos por asignatura. Cabe recalcar que la mayor parte de las entrevistadas son profesoras de carrera; entonces, en la categoría se identifica y detalla cómo un profesor experimenta las diferentes fases de corte administrativo e institucional

que lo llevan a posicionarse en un lugar, a partir de concursar y ganar una plaza de profesor de carrera de tiempo completo.

En el plano de la docencia, es importante reiterar que el estudiante forma vínculos en el Colegio, los cuales se relacionan con sus experiencias con los profesores y con algunas áreas del saber, en los cuales se sienten identificados, y que los llevan a desear o tratar de insertarse aquí como trabajador.

Inicialmente, encontramos las primeras experiencias como docentes, las cuales dan pauta al comienzo del ciclo de vida del profesor, de acuerdo con Super (1962), Huberman et al. (2000), Day et al. (2012). El ser profesor novato va ligado a la juventud, por lo que la narración se centra en vivenciar la relación establecida con sus estudiantes, pues podría ser que sus alumnos sean de su misma edad o inclusive mayores. Aquí se establecieron relaciones donde el académico se hacía a respetar a partir de su conocimiento de la disciplina pedagógica, de su bagaje, del manejo de los contenidos y de la dinámica áulica.

También encontramos las diferentes actividades que le dan cuerpo a la labor docente, como el diseño de programas de las asignaturas y de materiales didácticos para el desarrollo de los cursos, la elaboración y aplicación de exámenes extraordinarios. En el *discurso*, se detallan las experiencias que han tenido a lo largo de su vida como docentes de la Licenciatura y el Posgrado en Pedagogía, las estrategias de acercamiento, la relación y la creación de lazos académicos con sus estudiantes, las congratulaciones y el desgaste que conlleva, en este caso, a la vida dentro del salón de clases, y de momentos que los conducen a reflexiones y a reconstituirse como docentes, lo que Monereo y Montes (2011) denominan *incidentes críticos*, que no es naturaleza de este estudio, pero que los académicos han expresado.

Otra *variable* detallada es la formación de cuadros didácticos que se manifiestan al tener ayudantes en las aulas y la participación como tutor, que

actualmente tiene un peso muy importante en los programas institucionales para favorecer la eficiencia terminal, el desarrollo y asesoramiento en los proyectos de servicio social y la dirección de tesis, que es una labor importante como profesor y se expresará claramente en las actividades de investigación.

La investigación educativa es una categoría fundamental en la vida académica. En su construcción encontramos claramente bifurcaciones, ya que algunas de las académicas empezaron esta labor a partir de la conexión con algún académico, posicionado en la universidad, donde realizaban funciones de ayudante, o de servicio social. Al egresar, empieza su proceso de elección de tesis. Las académicas entrevistadas tuvieron la fortuna de ser de las primeras generaciones de egresados del Colegio de Pedagogía; por ello, en sus diversos intereses temáticos de investigación, edificaron campos de indagación e intervención de los pedagogos. Destaca en este momento el papel del mentor, ya que esta figura da pauta para entender y tener cierta predilección y elección de un campo temático de la investigación.

Manifiestan la relación de ser estudiante de posgrado, primeramente de maestría, y posteriormente de doctorado, para posicionarse en una línea de investigación, donde, a la par, viven la lucha por la seguridad laboral, a partir de los concursos de oposición, para obtener una plaza laboral en la UNAM, ya sea como profesor de asignatura, como profesor de carrera TC en la FFyL, y como investigador en los institutos de esta índole, lo que es primordial para el arraigo de un trabajo estable y la consolidación en la *carrera académica*.

En el caso de la investigación educativa dentro de la UNAM, el desarrollo en esta labor se encuentra ligado conjuntamente a la historia de los institutos de investigación fundados en la década de los setenta y establecidos en los ochenta, como el CESU, que después se transformó en el IISUE. Las académicas ya posicionarse con una plaza laboral que les dio las condiciones de realizar investigación, narran la elección y la conformación de una temática de

estructuración y producción del conocimiento en educación, que se concretó y evidenció en la publicación de libros, capítulos, publicaciones y ponencias, lo cual los posiciona como referentes teóricos metodológicos en el estudio de los diferentes campos de la educación en México y en el mundo como: la filosofía educativa y la epistemología; la psicología educativa y la sociología; el *Currículum*; la historia de la educación y de la formación de educadores; las metodologías de investigación de corte cuantitativo y cualitativo; las tecnologías de la información; temas contemporáneos como las políticas educativas; la economía de la educación; la educación para la paz y la violencia escolar; los estudios de género y la gestión escolar, entre otras líneas.

De la misma manera que en la categoría de docencia, el papel del mentor como sujeto constitutivo, en la tarea de investigación es elemental y se encuentra detallado en los testimonios; también muestran el posicionamiento en una línea de investigación, que conlleva diseñar y desarrollar proyectos al interior de la UNAM, como PAPIIT y PAPIME, entre otros, que preceden a la masificación de sus investigaciones. Encontramos la participación en procesos de formación de grupos de investigación, dentro y fuera de la UNAM, además de la pertenencia a redes de investigación mexicanas ligadas a CONACYT, y el ingreso y la permanencia en el SNI. La relación con otras redes de académicos a nivel mundial, para la conformación de campos de conocimiento en el estudio de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación.

Por último, la categoría da cuenta de su producción investigativa en autoría de libros, capítulos, artículos, ponencias, asistencia a congresos y publicaciones importantes. Especifican la relación con sus estudiantes en la formación de cuadros de investigación y los límites que se han encontrado a partir de las condiciones institucionales en la UNAM.

La siguiente categoría es la gestión académica administrativa, que se empezó a construir a partir de la historia personal que da inicio a la incorporación

en labores de gestión, ya que su primera función fue como ayudantes (secretarías técnicas) en diferentes coordinaciones de las Licenciaturas en Pedagogía de la FFyL, e inclusive de las ENEP; de esta manera se introdujeron en la vida académica bajo la tutoría del Coordinador presente, ya por invitación o por servicio social. En otros casos, podemos conceptualizar a profesoras que asumieron estas gestiones a partir de su experiencia en la comunidad universitaria, y su reconocimiento como académicas líderes de conocimiento de frontera, al tener una influencia muy fuerte en la dinámica de la formación de pedagogos: son las depositarias de la tarea de coordinar programas de licenciatura y posgrado.

En las trayectorias encontramos la *variable* de gestión en otras organizaciones académicas, en razón de la calidad de su trabajo y el profesionalismo mostrado en sus labores, que rebasan las paredes de la UNAM y por ello se han desarrollado en organizaciones académicas de fuerte influencia en el ámbito de la investigación educativa en México, como el COMIE, que aglutina la mayor parte de la investigación de frontera desarrollada en México. Otro indicador es la satisfacción y la complejidad de ser gestora, lo cual se encuentra condicionado por la dinámica, la política, los recursos administrativos y personales con los que cuenta la Coordinación. El ser funcionario universitario es otra *variable* que constituye la gestión académica, a partir de entenderse como un ser político que compagina voluntades, recursos y creatividades para llegar a buen fin en su tarea.

Por último, identificamos la vida académica como categoría centrada en los significados que los sujetos construyen a partir de las vivencias y experiencias reflejadas en sus *trayectorias*. Las *variables* que las constituyen se dan a partir de sus congratulaciones y sus satisfacciones, en lo que consideran su legado a partir de su *trayectoria* en la UNAM, y que se refleja en la formación de profesionales de la educación, cuadros y líneas de investigación difundidos en los espacios de publicación, que fortalecen el campo de la pedagogía. Una *variable* relevante son

las dificultades y limitaciones que conlleva afrontar la vida académica, que suelen desgastar al sujeto y son condicionantes de estrés.

CAPÍTULO IV. ¿QUIÉNES SON, QUÉ ESTUDIARON Y CÓMO INICIARON SU VIDA ACADÉMICA EN LA UNAM?

Mi experiencia del mundo constituye en gran medida mi vida interior, y mi vida interior tiene que ver con lo que yo soy en el mundo
(Pinar, 1999-2013, pág. 40).

El presente capítulo enmarca en el *discurso* de las académicas los factores vocacionales que intervinieron en la elección de la carrera en Pedagogía, y aquellos surgidos a partir de criterios diversos e influencias familiares, ideológicas e institucionales {como el estudiar en la Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades, o bachilleratos pedagógicos}. Se plantean las experiencias en su formación inicial como estudiantes de licenciatura dentro del Colegio de Pedagogía en la FFyL, donde expresan, tanto dentro como fuera del aula, la admiración y las influencias positivas de docentes con quienes se identificaron, e incluso algún desagrado en la práctica docente de alguno que otro profesor, la relación con sus compañeros de generación y el contexto cultural en la FFyL, es decir, la dinámica institucional. Estos elementos fungen como un *parteaguas* para conformar su personalidad e identidad como pedagogas. También detallamos y analizamos los diversos procesos de ingreso laboral en los numerosos espacios y programas de formación de pedagogos en la UNAM, su posicionamiento y las vivencias más significativas dentro de ellos.

4.1 Elección de la carrera. Diversas influencias: familia, contexto y vocación profesional

La elección de estudiar una carrera es un acto trascendente, de profundas implicaciones emocionales, personales, laborales, familiares y profesionales, que

obedece a aspectos pasados, presentes y expectativas hacia el futuro. En esta elección, suelen operar múltiples variables interrelacionadas como el género, el nivel socioeconómico, los estereotipos profesionales y otros, de acuerdo con Barttolucci (1994), Valle y Smith (1995), Chaín (1997), Velo (2004) y Cortada de Kohan (2005).

Un primer factor es la influencia familiar, ya de los padres, y a familiares indirectos; el contexto social suele influir de forma determinante en cuanto al sentido de pertenencia y la intensidad de los lazos afectivos de las personas, al momento de cubrir necesidades. Como señala Maslow (citado en McClelland, 1961) “es el deseo de las personas de formar asociaciones y amistades, de ser aceptadas o de pertenecer a un grupo, lo cual conlleva una necesidad de afiliación que motiva a las personas a buscar una estrecha asociación con los demás”.

Al ingresar a la Facultad, las profesoras tienen una fuerte vocación; al principio de sus estudios universitarios, su dinámica se sustenta a partir de la motivación y el empeño emocional por ofrecer el mejor servicio, donde reflejan un gran sentido de compromiso y pasión por su labor.

Siempre quise ser maestra, para mí fue un interés y por ello cursé la Licenciatura en Pedagogía en la FFyL de la UNAM. Mi primera experiencia en la docencia se remite como catequista en la iglesia de mi colonia; ya como estudiante de CCH daba clases de Biología a niños de secundaria. Como estudiante de Pedagogía empecé a dar clases a niños con Síndrome de Down, a niños invidentes. Lo que refiere a mi experiencia en educación superior la tuve en la Escuela Normal, por cooperación; se ubicaba en la calle de Nuevo León. Ahí impartí la clase de *Didáctica*; fue una experiencia muy bonita, porque aprendí mucho, además de ser un gran reto pues todos mis alumnos eran mayores que yo. Era gente que había dejado de estudiar y que estaba estudiando la Normal; mi sueldo era por horas (E1Pol-37TI, pág. 2).

Talía mencionó, a partir de su situación familiar, su ingreso a la universidad, y resaltó el haber sido la primera de sus hermanos en acceder a una carrera; conjuntó un contexto personal, del cual desarrolló elementos que la constituyeron como una estudiante dedicada y prioritaria, en la dinámica que demanda ser estudiante de nivel superior, hacia el cumplimiento de actividades curriculares y

extracurriculares que la llevaron a invertir gran parte de su tiempo dentro y fuera de la universidad.

A la edad de 18 años mis estudios universitarios fueron una prioridad, aunque, cabe recalcar, siempre fui una persona muy estudiosa, incluso desde la educación básica. Dentro de mi familia soy la hermana mayor; así, fui la primera en ingresar y cursar estudios de nivel superior. Esta etapa como estudiante universitaria la disfruté mucho, debido a que llevaba a cabo mis estudios: por las tardes acudía a ensayos y representaciones teatrales, tomé cursos de inglés, francés y ruso en el CELE, por lo que mi estancia en la universidad consistía en transitar horarios extensos en los que llegaba a las siete de la mañana y tenía clase hasta las nueve o diez. Posteriormente, mis clases transcurrían en un horario de diez a dos; consecutivamente llegué a tomar clases de ruso, lo que llevó a cambiar mi rutina en la que regresaba a la universidad e invertía mayor tiempo por la tarde. Lo mismo sucedió en los días que tenía ensayos de teatro, por lo que decidí dedicar el resto del tiempo en la biblioteca y la casa, tornándose una experiencia fundamental para los estudios universitarios. Cabe mencionar que atesoré excelentes maestros; muchos de ellos también se iniciaron como profesores o tenían muy poco tiempo y, bueno, estaban enfocados también como una nueva generación de profesores, atendiendo turno matutino además del vespertino, con una gran formación, la mayoría de ellos normalistas (E2Tal-39AF, pág. 2-3).

Entre los principales factores determinantes de la elección de carrera destacan el género, el nivel socioeconómico y los estereotipos profesionales. Guerrero (2000) expone que los jóvenes en condiciones de ingresar a estudios superiores enfrentan el reto de elegir. Se trata de la definición de un proyecto de vida, el cual no surge en ese momento, sino que se ha construido en relación con el mundo social amplio y con el espacio vital ofrecido por la escuela. Lo que coincide con las experiencias de Calíope y Talía en el momento de elección y la encrucijada que enfrentaron al elegir entre diferentes disciplinas.

En el caso de Calíope, se inclinó a estudiar primeramente Odontología, por interés y atracción personal; después Derecho, influenciada como una vía tradicional-familiar, bajo la idea de propiciarle beneficios de índole económico y bajo la orientación de su figura paterna encaminada a la abogacía. Indagó de manera profunda las características de estas carreras hasta descártalas, por no ser de su total agrado. Todo esto la llevó a explorar profundamente las opciones de Licenciatura en la UNAM, hasta encontrar en la FFyL una atmosfera realmente

académica donde, en la estructura de la carrera de Pedagogía, halló el espacio adecuado para cubrir sus intereses intelectuales

Mi elección de carrera se dio a partir de contrastar ciertos intereses, ya que en un principio estos giraban en torno a la Odontología, dado que el área de la medicina me ha apasionado gran parte de mi vida, porque me gusta mucho el tema del cuerpo humano. Inicialmente pensé en Odontología como una carrera que me podía ofrecer beneficios económicos y por la parte de la atracción hacia esta área de la Medicina.

Sin embargo, cabe recalcar que fue mi padre, que siempre se ha caracterizado como una persona extremadamente afectuosa e interesada por sus hijos, quien, en ese momento, me insistió, el poder otorgarme el tiempo de conocer la UNAM y sus diversas Facultades, sin embargo su idea era la de orientarme hacia la abogacía dado que todos sus hijos han sido abogados, y tenía cierta afinidad y consonancia en esta área, y, bajo la percepción de que se gozaba de grandes beneficios económicos de acuerdo al tiempo en que se consideraba, esta disciplina se encontraba mayormente vinculada o relacionada con la política. No obstante, no le gustaba la idea de que todas sus conocidas estaba divorciadas, entonces me decía: "A lo mejor no te va bien en el matrimonio, pero, seguro, en tu trabajo sí". Yo, de manera muy coyuntural, fui a la Facultad de Derecho y no entré, no pude entrar, porque desde el momento en que vi el ambiente, este no me agradó. Veía que todo mundo salía de traje, corría y demás; otro aspecto que observé a la entrada de la Facultad de Derecho fue una fila de boleros esperando a los clientes y cuando vi dije "esto no es para mí, yo nunca voy a entrar a esta Facultad", y me fui a Filosofía y Letras, que afortunadamente estaba al lado. Aquí en la Facultad me sentí como en casa, incluso lo primero que realicé fue meterme al cine, entonces el *Che Guevara*, el cuál funcionaba como un espacio de recreación artística para los estudiantes de la Facultad. Recuerdo una cinta sobre un cineasta italiano que hablaba sobre la crisis existencial de una persona y el surgimiento de la primavera, en la cual hacía un contraste entre la crisis y la primavera como algo hermoso; yo ingresé al cine vi una película que me encantó para posteriormente irme a la Facultad (E4Cal-26TI, págs. 1-5).

Uno de los principales elementos para la elección de una carrera es el interés y el agrado por la disciplina; generalmente, las personas buscan sentirse alegres, entusiasmadas y satisfechas en los espacios dónde se van a desarrollar profesionalmente. Se entendía entonces que la carrera es una elección para toda la vida. Los intereses personales pueden tener diferentes matices, desde el agrado de la disciplina, el crecimiento económico, los espacios de trabajo e inclusive el agrado por la universidad, y, en este caso, por las propias escuelas y facultades. Desde el punto de vista sociológico, la naturaleza de las habilidades profesionales se concibe desde el *habitus* de conocimientos (Bourdieu), que incluye la percepción, la evaluación, el pensamiento y la acción contendiente,

como un esquema que guía a cada persona; por lo tanto, los dispositivos de la formación serían la viabilidad para favorecer la responsabilidad de cada quien sobre su propio *habitus*.

El tener éxito en estos espacios también es muy importante, pues representa el cumplimiento de las necesidades de las personas, al vencer obstáculos y lograr el cumplimiento de objetivos, como lo señala Maslow (1998): “las necesidades de crecimiento y autorrealización son un deseo humano a través del desarrollo de sus potencialidades y forman parte, en este caso, de la identidad y son la base de la toma de decisiones de la vida futura”, por lo que, a continuación, presentamos algunos testimonios sobre los intereses personales que llevaron a la elección de la carrera en Pedagogía.

Talía señaló que sus intereses profesionales se inclinaban específicamente hacia el campo de las humanidades; primero, planeaba estudiar algo entre Arte dramático y Pedagogía, por lo cual vivió este momento afligida y en conflicto. Finalmente, eligió Pedagogía, que cursó en el turno matutino; al ser parte de la primera generación que la cursó en ese horario. En su *discurso* encontramos constantemente alegrías y metáforas del ejercicio pedagógico, como una representación teatral, ya que encontró estas similitudes, que la llevaron a conjuntar sus deseos iniciales de elección de carrera.

Mi interés por la educación y el campo de las humanidades se fue perfilando hacia finales del bachillerato, momento en el que me encontré en medio de un dilema, el cual viró entre estudiar Arte dramático y Pedagogía. En un principio, tenía la seguridad de que iba a entrar a Filosofía y Letras, motivo por el cual me incliné por adentrarme al campo de la educación, el cual se produjo de manera efectiva a mi ingreso al Colegio de Pedagogía. Cabe señalar que formé parte de la primera generación en el turno matutino en la carrera: la Facultad se caracterizaba por impartir las clases en el turno vespertino, debido a que la mayoría de los estudiantes trabajaban. A partir de 1975, cuando yo ingresé, empezaron las actividades por las mañanas. La FFyL se encontraba casi vacía; por lo tanto, éramos dueños de toda la Facultad. Fuimos dos grupos, que después se hizo uno; éramos una generación grande, digamos como de 100 – 120 estudiantes (E2Tal-39AF, pág. 2).

Otro elemento esencial en la elección de carrera es el asesoramiento profesional en el bachillerato, donde el desempeño del orientador vocacional es fundamental, tal como lo señala Bisquerra y Álvarez (1996, págs. 159-160): “[...] la orientación va dirigida a todos los aspectos de todos los sujetos en una concepción de función social”, y así se pretende incrementar la madurez vocacional ayudando al sujeto a que, en cada momento, tenga la información adecuada sobre sí mismo y sobre su entorno laboral con el fin de ir planificando su carrera y la toma de decisiones mayormente oportunas. Se trata de mejorar las competencias personales y los conocimientos requeridos para la inserción en el mundo laboral (Boza, et al. 2011, pág.233).

En el caso de las académicas, el haber egresado todas de alguna ENP o del CCH no les presentó angustia alguna en su proceso de ingreso a la universidad, pues ejercieron el pase directo. Sin embargo, el papel del orientador fue clave para presentar toda la gama de profesiones, la oferta de carreras, en las cuales se les mostraba un perfil de ingreso y egreso; un pequeño bosquejo de las materias a cursar y la conexión con el mercado laboral, lo que fue esencial para su elección. Un ejemplo se plantea en la experiencia de Melpómene, para quien la elección de carrera se dio a partir de una investigación desde el campo de la *Orientación Vocacional* en sus últimos semestres de preparatoria, y, de acuerdo con sus ideas previas e intereses particulares de identificación, generó su decisión por la carrera de Pedagogía, en torno al significado y campo de intervención del pedagogo.

Cuando me encontraba al finalizar cuarto semestre de preparatoria realicé una investigación profesiográfica, en conjunto con un cuestionario dirigido a docentes y alumnos de los últimos semestres, en los que parte de mis premisas fueron: ¿Qué es un pedagogo?, ¿en qué trabaja?, ¿dónde se desarrolla? ¿cuánto gana?, ¿les agrada lo que realizan?, ¿cuál es la importancia de su trabajo?, entre otros cuestionamientos, de los que parte de los resultados obtenidos, tanto de docentes como de alumnos, me dieron una idea de que lo que hacían era muy interesante y algo importante socialmente. A partir de su actuación es que se podían abordar y dotar de soluciones a ciertas problemáticas educativas, por lo que, mediante esta experiencia, unirme al gremio de los pedagogos me pareció interesante. Sin embargo, también me atraía el campo de la Medicina, por lo cual me encontraba entre el dilema de qué estudiar: si Medicina o Pedagogía, lo cual se esclareció por

medio de ese estudio profesiográfico que realice en el nivel medio superior, y en consonancia a esta decisión, parte de las ideas por las que me incliné también por la Pedagogía fue por el temor y la carga física, de salud y moral que conlleva la Medicina y es algo en lo que no estaba preparada para poder llevar a cabo con un paciente. Dentro de mi familia soy la primera pedagoga, incluso mis hijos se desarrollaron en otras áreas (E5Mel-35AF, págs.1-5).

Para Urania, el conocimiento del mapa curricular fue la clave para su elección, al carecer de influencia de la familia o de agentes cercanos.

Mi elección se dio a partir de intereses personales. Ningún familiar, conocido o amigo tiene esa carrera, para que me pudiera orientar a estudiar Pedagogía. Simplemente vi el plan de estudios y elegí lo que deseaba estudiar. No era colegio particular, así que, en tercero de preparatoria, tuve que elegir el área para estudiar latín y griego, y posteriormente poder estudiar Pedagogía y, bueno, tampoco dudé que la UNAM era la institución a donde tenía que ir a hacer mi examen, y afortunadamente realicé mi examen y obtuve un lugar (E7Ura-37TF, págs. 1-2).

Con Euterpe, la elección residió por el gusto y afinidad hacia la docencia, actividad que llevaban a cabo algunos familiares. No obstante, ellos no influyeron en su decisión. Siendo estudiante de la escuela secundaria anexa a la Normal Superior, su primera opción es la Normal, al poseer el pase directo. Sin embargo, en este momento histórico, ambas instituciones se desvinculan y anulan el pase directo, lo que generó desistir en este proyecto e intentó ingresar al CCH para cursar su bachillerato. Identificó en este espacio que las humanidades eran su área de elección y la pedagogía como elemento de influencia y cambio en la sociedad, en consonancia con los ideales que ella se planteaba.

Inicialmente quería ser normalista, pero debido a ciertos cambios que atravesó la secundaria en la que estudiaba, la cual contaba con la condición de ser anexa a la Normal y contar con pase automático, y en el último año pierde esta condición de Anexa, es que decido desistir de querer estudiar en la Normal Superior. Asimismo, me tocó atravesar por el desfase del calendario que se dio en el 68, por lo que transcurrí nueve meses en la búsqueda de actividades por realizar, hasta que finalmente se abrió la convocatoria para ingresar al bachillerato e ingreso al CCH, para posteriormente realizar estudios universitarios. Al momento de elegir la carrera, me encontraba entre estudiar Biología, Veterinaria y Pedagogía. En esta parte, mi familia me otorgó la libertad de elegir mi carrera: ellos nunca me pusieron restricciones ni influyeron por orientarme hacia el campo de la educación, pese a que algunos de mis familiares eran maestros. Sin embargo, al observar el trabajo que realizaban, es que me voy perfilando hacia la Pedagogía; cabe mencionar que, al considerar los espacios de trabajo de Biología y Veterinaria, no me visualicé

desempeñándome en laboratorios, en el caso de Biología, o con animales, en el caso de Veterinaria, lo que incrementa mi interés en estudiar Pedagogía, en desarrollarme en el área de las humanidades, realizar transformaciones sociales a través de la educación y ser buena idealista en torno a problemáticas concernientes de la educación (E6Eut-40AF, págs.1- 4).

En el testimonio de Polimnia encontramos que la decisión de estudiar pedagogía también se propicia a partir de su incursión en el CCH¹⁵, su afinidad

¹⁵ La creación CCH de la UNAM en el año de 1971 se dio a partir del decreto postulado por Pablo González Casanova, ante el consejo universitario, en la sesión donde se aprueba la creación el 26 de enero de 1971

Díaz Barriga Arceo (1998b) expresa que, en la década de los setenta, el proyecto curricular del CCH constituyó un intento significativo de transformación democrática de los sistemas de aprendizaje del nivel medio superior, en contraposición al enciclopedismo y la visión positivista del conocimiento predominante, generalmente realizado en la ENP.

El área de investigadora añade que, en su versión original, el proyecto pretendía fortalecer a la universidad nacional de muy diversas maneras, no solo mediante la creación de un nuevo *Currículo* para el bachillerato, de hecho se pretendía vincular a diversas facultades y escuelas, institutos de investigación y a la propia ENP en labores de docencia e investigación interdisciplinaria, a la par de crear un órgano permanente de innovación universitaria; se pretendía, asimismo, generar nuevas profesiones y posgrados bajo el principio ya señalado de la interdiscipliniedad y en estrecha relación a las demandas sociales del país (Díaz Barriga, 1998b, pág. 98)

Entre sus propósitos centrales se encontraba una formación básica del bachiller, teniendo como ejes (Díaz Barriga 1998: González Casanova, 1971, Taboada y colaboradores 1993 y 1995; Díaz Barriga, 1998b, pág. 98): 1) la capacitación del alumno en el manejo de dos métodos, histórico social y experimental, y dos lenguajes: matemáticas y español, considerados como los cimientos del conocimiento científico y humanístico; 2) una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación intercultural; 3) un carácter a la par propedéutico y terminal; 4) una preparación polivalente que lo capacitará para seguir distintas alternativas (estudios profesionales, investigación o incorporación al mercado laboral); 5) una estructura curricular por áreas del conocimiento, en contraposición al *Currículo* por asignaturas; 6) un modelo educativo donde se combinen las actividades propiamente académicas con un aprendizaje práctico, el estudio en aulas y laboratorios, con el adiestramiento en el taller y los centros de trabajo.

Por su parte Pérez Rivera (1987, pág. 2-3) plantea que el proyecto del CCH reclamaba una diferente forma de pensar sobre el proceso educativo, significaba cambiar la idea de impartir asignaturas, de impartir informaciones sobre disciplinas específicas del conocimiento, por la de promover el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas, como observar, analizar, sintetizar, detectar problemas y fenómenos de la realidad, encontrar la forma de estudiarlos y hallar explicaciones y soluciones. El mismo contenido obligaba a pensarlo de manera diferente, no como el fin, sino como el medio para desarrollar actitudes, habilidades y destrezas. Todo esto implicaba también el aprendizaje, no únicamente como la recepción de informaciones, sino como el actuar con la realidad; entender la enseñanza no únicamente como la trasmisión de saberes, sino como la promoción de cuestionamientos sobre esa realidad, como la búsqueda y creación de condiciones que permitieran el encuentro y la acción sobre ello.

El lenguaje tomaba el papel de instrumento de expresión de cuestionamientos, de dudas, de explicaciones, de hallazgos; rebasaba el papel como medio de repetición de información previamente recibida, aun el mobiliario de las aulas tenía que ser pensado de manera diferente. Se necesitaban espacios flexibles que permitieran la movilidad de los alumnos y también de los profesores, para comentar y compartir sus ideas, dudas, experiencias, hallazgos, se necesitaban

hacia algunos profesores y temáticas en las clases donde se analizaba y discutía la génesis de problemáticas sociales y políticas de nuestro país, ya que la educación es un elemento fundamental para su solución, en sus recuerdos externó la postura de autores como Sánchez Vázquez que, a la luz del texto manifestaba a la educación como punto principal para la transformación y el cambio. Polimnia simpatizaba con estas ideas fundamentales, que la inclinaron hacia el estudio de la pedagogía.

En el último momento en que cursaba el CCH, teníamos que elegir la carrera y mi elección fue Pedagogía porque tuve un maestro de apellido De la Rosa que nos daba la asignatura de Ética, era una clase muy bonita donde nos hablaba sobre temáticas de la educación; su importancia, relevancia, y me impactó mucho, sobre todo un texto de Sánchez Vázquez, ya que reflejaba una visión de educación como elemento clave para el cambio y transformación. Con respecto a la elección de carrera, no tenía claridad de ella, sin embargo despuntaba en mí un gran interés sobre estudiar una carrera en consonancia con la educación para la mejora de este país, era lo único que creía y cuando ya empecé a cursarla me agrado en demasía, al grado de encontrar gran complacencia en mis materias, sin embargo encontraba cierto contraste respecto de la idea de que los pedagogos se visualizaran como cuidadores de infantes, ni siquiera se tuviera consonancia con educadores de educación preescolar (E1Pol-37TI, pág. 3-4).

4.2 Formación inicial: vivencias en la Licenciatura

La formación inicial y las experiencias como estudiantes de licenciatura se encuentran signadas por el momento histórico, político, ideológico del Colegio de Pedagogía y de la propia historia de la pedagogía en la UNAM¹⁶. Es importante

espacios donde actuar con la realidad, descubrirla y no solo comprobar la explicación que sobre ella se recibía, esto implicaba pensar en una relación diferente de aquella que tradicionalmente se daba entre profesor y alumno, la de un trasmisor y un receptor, y se necesitaba pensar a estos como actores que conjuntamente se introdujeran en la realidad: uno, descubriéndola, otro redescubriéndola; uno, el alumno aprovechando las condiciones para alcanzar el aprendizaje y otro, el profesor construyéndolas para promoverlo. El aula tendría que ser considerada como un espacio de búsqueda, de experimentación, tanto para profesores como para alumnos, el primero en su tarea de promover el aprendizaje, y el segundo en su tarea de conocer la realidad, en este sentido se tendría que pensar en un aula o laboratorio como un espacio donde se experimentaran e innovaran la enseñanza y el aprendizaje y donde se construyera y reconstruyera el reconocimiento.

¹⁶ La importancia de entender cómo se ha conformado el estudio o la enseñanza de la Pedagogía en México y en la Facultad de Filosofía y Letras, tiene que ver con que es una de las primeras instituciones donde formalmente se impartieron estos estudios a nivel licenciatura. Para mayor referencia, ver el texto de Rojas (2005) donde plantea la conformación del discurso pedagógico, primeramente, señala que esta delimitación se da entre la década de los años 40 y 70, la producción se centró en las visiones más cercadas a la formación de docentes para la educación

resaltar que su proceso se encuentra también diferenciado por las dinámicas de las modalidades, seis de ellas cursaron la carrera en el Sistema Escolarizado (SE) y una en el Sistema de Universidad Abierta (SUA). En sus testimonios encontramos la cotidianidad y la dinámica institucional en cuanto a la pluralidad en los estilos de enseñanza e ideologías adoptadas por los profesores, sus diversas perspectivas sociopolíticas, el abordaje de textos y autores y, las líneas didácticas de mayor afinidad.

Calíope vislumbra en su discurso que, su desarrollo en la Facultad tuvo una fuerte influencia sociopolítica determinada por los profesores a cargo de las asignaturas cursadas, consideró que la planta docente formaba parte de una generación de enseñanza centrada con la Pedagogía, Didáctica, Filosofía Política y Sociología e influenciada por corrientes de ideología izquierdista que la dotaron de grandes significados actualmente constituyentes del legado de la carrera. Se resalta la figura de Libertad Menéndez en el trayecto de la licenciatura y, en el posgrado de Moreno de los Arcos como modelos de formación en su proceso.

Cuando entré a la Facultad, mi sentir fue el de inmiscuirme en una perspectiva sociopolítica muy fuerte con respecto a la educación; me acuerdo que incluso el *Seminario de Adolescencia* teníamos un área de conocimientos a la adolescencia lo daba una psicoanalista llamada Valentina Cantón, la cual me marcó de acuerdo a su

básica en Escuelas Normales mexicanas que todavía son vigentes, es la producción de los grandes maestros de la Escuela Normal, que además tuvieron una influencia decisiva en la conformación de la licenciatura en pedagogía en el ámbito universitario, ello explicaría un cierto sincretismo que hay entre las dos visiones en el segundo periodo acotado por la autora en la primera mitad de la década de los 70, la más corta en su presentación, y la tercera etapa o el tercer periodo de su realización parte de la segunda mitad de los años 70 hasta finales de la década de los 80, una etapa con toda la producción pedagógica en el ámbito universitario, misma que ha conformado el discurso educativo que existe en la actualidad (Díaz Barriga en Rojas, 2005, págs. 9-11).

De igual forma, Pontón (2011), apunta que la disciplina pedagógica en México se identifican tres grandes núcleos para su estudio: el primero refiere a la identidad de la pedagogía elaborada y transmitida por las escuelas Normales, más ligada a la conformación del estado moderno mexicano, el desarrollo de la educación básica y las normales de ES en nuestro país; el segundo, se relaciona con la génesis y desarrollo de la pedagogía en la UNAM, primero como disciplina académica y después como propuesta de formación profesional; y, el tercero refiere al desarrollo y consolidación de centros y dependencias que retoman la educación como problema de investigación junto con la llegada de las ciencias sociales a este campo de conocimiento.

manejo de material de carácter político, laboral y cultural sobre todo de los jóvenes, así como una radiografía de quiénes eran los jóvenes de México en ese momento y las problemáticas concernientes, lo cual me abrió un panorama distinto, con profesores que estaban preocupados por generar una conciencia política y crítica y por ver que los factores educativos no solo se centraban en lo escolar, que los procesos cognitivos eran sumamente importantes pero no se podía sentar una disciplina solida solamente en eso, que no podíamos reducirnos solo a la didáctica o a la pedagogía. Era fundamental, pero no era solamente eso, por lo que considero me tocó vivir una experiencia formativa muy rica con profesores Horacio Radetich un sociólogo aguerrido y que trabajaba la asignatura *Sociología y Filosofía de la Educación* que después fue militante del PRD con una perspectiva de filosofía política muy clara, Mariana Saldaña que era una profesora con un esquema muy interesante en el Sistema Educativo Mexicano muy sistemática, Laura Rojo como profesora de *Didáctica* quien se caracterizó por ser muy puntual, un tanto obsesiva y nos hacía trabajar de manera ardua, me tocó una parte rica en términos generales con respecto a los temas de la disciplina como tal pero con una fuerte orientación socio-política en relación a las ideologías de izquierda, que era la herencia que yo estaba recuperando de mis profesores (E4Cal-26TI, págs. 8-11).

Para Melpómene, las vivencias durante la licenciatura fueron influenciadas bajo la diversidad y heterogeneidad de las personalidades docentes que favorecieron situaciones afables y desagradables; sin embargo, la disposición y entereza en su rol como estudiante beneficiaron su transcurso formativo. Destaca el peso significativo de la figura docente, quien propicia cambios de manera positiva o negativa en el trayecto constructivo de los sujetos y su consecución, permanencia e, inclusive abandono de la carrera.

Parte de mis vivencias en la licenciatura en un principio se tornaron desagradables, porque tuve un maestro que daba *Filosofía de la Educación* de una manera impositiva, en la que era prácticamente nula nuestra participación y la clase altamente oral. Sin embargo, mi disposición propició que pudiera cursar dicha asignatura sin problema alguno. Tener momentos agradables son muy importantes desde el preescolar hasta el posgrado, un profesor puede hacer que la gente cambie de opinión e incluso tenga deseos de cambiarse de carrera. Yo tengo aquí como experiencia escuchar pláticas en las que se comentaba que para qué se estudiaba Pedagogía, que era una carrera poco remunerada y tiene poca importancia, lo cual me molestaba mucho. Sin embargo, así como viví situaciones desagradables, también se encuentra presente esta parte de haber tenido muy buenos maestros, como la Maestra Martha Corenstein, con quién cursé la materia de *Estadística*; la Maestra Libertad Menéndez, que me dio la asignatura de Pedagogía Experimental; el Maestro Caballero, con *Historia de la Educación y la Pedagogía*; la Maestra Patricia Ducoing y Ofelia Escudero, por mencionar algunos, situaciones que me llevaron a tomarle mayor interés y agrado a la carrera (E5Mel-35AF, págs. 5-8).

Euterpe expresó su dificultad de adaptación a la vida en el Colegio de Pedagogía dentro de la FFyL, porque había egresado del CCH, institución muy grande y de cuantiosa pluralidad entre sus profesores, quienes generalmente poseían una visión socio-crítica, influenciados por teorías de corte marxista. Al llegar a la Facultad, se encontró con un Colegio demasiado pequeño, que le generaba cierto tedio. Los primeros profesores con los que comenzó a interactuar eran de edad avanzada, por lo que su visión era completamente tradicional en cuanto a su proceso de enseñanza. La relación que tenía con sus compañeros era muy cercana y de disertación constante hacia lo que planteaban los profesores. Recuerda elocuentemente formar parte de una generación reflexiva y abierta al razonamiento de los contenidos abordados. A la luz del diálogo y el debate académico, se plantearon nuevas epistemologías para entender los conocimientos y las teorías que explicaban las diversas realidades educativas.

Era como un cambio muy radical en todos los sentidos, pero ya sabes, el tránsito de un sistema como CCH que fue de primera generación, a la licenciatura, que se daba sólo en las tardes, que era un colegio muy pequeñito, después de estar acostumbrada a una cosa mucho más amplia, con maestros que tenían muchos años que daban clase en pedagogía, algunos de ellos ya mayores, sí hubo un momento en que ya no sabía si era lo que me había imaginado. En todos los casos así algún problema de adaptación a algo nuevo, pero poco a poco se fue aclarando hacia dónde iba la carrera y me gustó. En cuanto a mis compañeros de Pedagogía, fue una generación caracterizada en defensa de sus ideales. Teníamos grandes discusiones con nuestros maestros, todo lo que eran cosas como posibles, pero yo ahora veo a mis estudiantes y lo comparo, y quisiera me preguntaran, que me enfrentaran, y no sucede: están de acuerdo en casi todo. Yo les cuestiono, ¿pero no han pensado en esto otro? y antes nosotros éramos los que planteábamos la reflexión, eran otros tiempos (E6Eut-40AF, págs. 4-10).

Clío realizó sus estudios en el SUA¹⁷ de la FFyL. En sus experiencias denota la dificultad que vivió como estudiante, debido a la diversidad de asignaturas

¹⁷ La modalidad abierta de la Licenciatura en Pedagogía responde a la estructura académica del SUA, fundada en 1972. La carrera empezó a impartirse en la FFyL en el año de 1979. El plan de estudios se encuentra organizado en ocho semestres, con un total de 56 asignaturas, de las cuales 45 son obligatorias y 11, optativas; estas últimas pueden cursarse a partir del segundo semestre y elegirse. El plan de estudios tiene 302 créditos mínimos; 306 máximos; de los cuales 204 son obligatorios y 74 optativos; el informe académico en sus distintas modalidades, la tesina o la tesis tienen 28 créditos. Al día de hoy no se ha reformado dicha propuesta, al menos de manera oficial, aunque el Departamento trabaja constantemente en su diseño; muestra de ello son los documentos de manejo interno que circulan entre la plantilla docente.

contenidas en el plan de estudios y los textos abordados. Reiteró que la complicación de no asistir a clases de manera regular y constante (como en la modalidad escolarizada) resultaba compleja para la comprensión de los conceptos temáticos. La falta de retroalimentación constante por parte de los docentes (con su pluralidad ideológica) y de compañeros estudiantes, conllevaba una limitante muy fuerte, que hubo de sortear con disciplina, regulación y aprendizaje autónomo, aspectos básicos para poder desarrollarse en este sistema pedagógico, aunado a los factores de variación de visiones y corrientes educativas por las que la UNAM atravesó en su momento.

Estudié no como alumna regular, como los alumnos del sistema presencial, sino a distancia, en donde se me entregó un paquete de lo concerniente a la carrera, por ejemplo, una materia que era *Fundamentos de la Investigación Pedagógica*. En su momento, el nombre por sí mismo no me decía nada y tenía que leer vasto material de un texto de Mario Bunge. Toda esa línea muy fuerte, del positivismo europeo de los años sesenta [sic] me tocó a través de libros. Tuve como maestra a Marcela Gómez, que me daba libros de Edmundo Escobar, Fernando de Acevedo y Lorenzo Filho. Sin embargo, no tenía claridad de las temáticas abordadas, pero realizaba la entrega de lo que me solicitaban, me agradaban las materias de *Filosofía*, *Introducción a la Filosofía de la Educación*, que es el espacio donde se visualizaba más claro sobre ideas y concepciones del hombre y la educación. Me gustaban las psicologías evolutivas, que en su momento fueron todos los textos de *Teorías de aprendizaje para maestros* de Bigge y Hung. Fue un proceso complicado, pero ahí tuvo que ver con lo que realizo actualmente y con lo que estoy estudiando. Mi identidad con la Pedagogía desde los contenidos, en su momento, no la encontré, ni aun así a mi egreso, debido a que se atravesó por un cambio de personal y por ende de ideologías. Llegaron algunos profesores argentinos con una visión crítica y yo no entendía nada, para mí era como choque, por lo que, para entender a la pedagogía tuvieron que pasar años, lecturas y trabajos, para comprender todo lo que había realizado en la carrera (E3Clio-32AF, págs. 28-30).

4.3 Papel del mentor: influencias académicas en la formación

En todos los niveles educativos, el papel del profesor es fundamental para el desarrollo de una práctica educativa que genera aprendizajes: la figura docente suele ser un ejemplo a seguir. En ella, los aprendices proyectan e identifican virtudes, sabiduría y conocimiento, tanto de la disciplina en cuestión, como de la vida misma, hábitos de la profesión, pulcritud en torno a su imagen; generalmente, es una imagen a imitar por el alto grado de admiración y respeto que conciben. En

Imbernón (1997), Arnaut (1998) y Tenti (1999). Se señala que la figura del docente es un arquetipo, una figura de inspiración.

En la carrera de Pedagogía el primer acercamiento hacia la figura del pedagogo es el profesor universitario. Por ello, las académicas en sus discursos especificarán la afinidad que sienten hacia ciertos docentes; primeramente, para tratar de emularlos, y, en otros casos, para no repetir lo que ellas consideran inapropiado en sus formas de trabajo. Cabe señalar que ellas tuvieron el privilegio de haberse formado con profesores que han sido clave en la construcción del campo de la Pedagogía en nuestro país, como Ángel Lemus, Domingo Benedetti, Francisco Larroyo, Ángel Díaz Barriga, Patricia Ducoing, Libertad Menéndez, Roberto Caballero y Enrique Moreno de los Arcos.

Para Chavoya y Rivera (2003), los profesores se aglutinan en grupos y tribus académicas de poder, que influyen en la formación de estudiantes. No obstante, el formador debe proporcionar orientación y promover un trabajo autónomo del estudiante, pues su función central es transmitir su oficio, percibido como modo de actuación y forma de ser. En el testimonio de Polimnia, podemos denotar la existencia y diversidad de ciertos grupos académicos de diversa índole, a partir de su experiencia dentro del Colegio.

En el Colegio había grupos muy fuertes: estaba el de Moreno de los Arcos y, posteriormente, el de Libertad Menéndez y Roberto Caballero. Todos fueron mis maestros y luego hubo decisiones y divisiones, pero yo tuve la fortuna de haber trabajado muy de cerca con Roberto Caballero, quien fue mi director de tesis de licenciatura y era un hombre muy culto y siempre me trató con mucho amor y respeto (E1Pol-37TI, págs.14-15).

Euterpe señaló a los profesores José Luis Becerra y Roberto Caballero, como dos referentes esenciales en su formación inicial, a quienes atribuye su visión de la teoría pedagógica y las formas de acercarse a la investigación educativa y la metodología de la investigación. Destacados por su responsabilidad, sistematicidad y puntualidad en cada trabajo de investigación realizado, imprimieron en ella un quehacer constante de reflexión.

Mis dos maestros eran muy responsables. Uno de ellos era José Luis Becerra, de *Metodología*, que es lo más sistemático que conocí, revisaba cada ejercicio que hacíamos a detalle. El otro maestro era Roberto Caballero, quien propiciaba la construcción y reconstrucción de creencias, ideas y que nos llevaba a una constante reflexión, y cada sesión se denotaba un cambio e iniciativa, y por quien descubrí otra forma de trabajar, ver otras a partir de las teorías que revisábamos. El camino fuerte fue el campo metodológico de la investigación y la teoría pedagógica (E6Eut-40AF, págs. 6-7).

Por su parte, Melpómene mencionó, como figuras significativas en su proceso de formación, a la Mtra. Libertad Menéndez, quien la asesoró en su tesis de licenciatura, y al Mtro. Enrique Moreno de los Arcos, gracias a quien desarrolló actividades de adjuntía en su proceso doctorante; posteriormente, la impulsó al ámbito laboral profesional. Además, fue su principal referente para aprender a investigar: en palabras de Sánchez (2010), el acto de enseñar a investigar se genera de mostrar el cómo, de aprender haciendo, imitando, repitiendo, corrigiendo y observando las labores de la generación de conocimientos.

Con la Maestra Libertad Menéndez, que me encantó su clase, realicé una tesis sobre *Metodología de la investigación*, en específico, de la investigación ex postfacto. Con ella cursé la materia de *Pedagogía Experimental*. Era una mujer estricta, pero una excelente maestra. La admiraba porque mostraba en sus clases un conocimiento muy claro de lo que tenía que enseñar y, obviamente, hizo que me encantara la *Metodología de la investigación*. También tuve como antecedentes en la *Metodología de la investigación* a profesoras como Marina Fanjul, Ofelia Escudero, Patricia Ducoing y Libertad Menéndez, pero la clase de Libertad me impresionó mucho, al grado de realizar mi tesis con ella. Me gustaban de cada quien diferentes cosas como los contenidos, los cuales me parecían sumamente importantes; ya en el posgrado tuve por ejemplo al Maestro Moreno de los Arcos, quien fue uno de mis modelos, uno de los profesores que más influyó en mi formación, porque fui su adjunta. Fui ayudante de Libertad Menéndez en la licenciatura, y de Moreno y de los Arcos en el Posgrado. Entonces aprendí de ellos, muchísimo, y buena parte de mi formación es de los dos (E5Mel-35AF, págs. 8- 13).

Del mismo modo, Urania enfatizó, al igual que en los anteriores testimonios, dos figuras referentes en el campo de la conformación e investigación de la Pedagogía: Libertad Menéndez y Moreno de los Arcos, quienes la guiaron hacia la investigación educativa, e influyeron en un estilo de enseñanza que va más allá del paradigma etimológico de la pedagogía como cuidador de infantes: al haber

sido fundadores de la carrera, gozaban de gran experiencia; sin embargo, ella como estudiante no gozó de la influencia argentina¹⁸, debido a que se presentó posterior a su generación.

¹⁸ Meyer y Salgado (2002) señalan que, a lo largo de la historia de nuestro país, siempre se ha enorgullecido de tener una política hospitalaria hacia los que huyen por razones políticas, raciales y religiosas. Es simbólico que el primer convenio internacional, firmado por México como país independiente en 1823, ya incluía el principio de asilo. Años más tarde, tanto en las constituciones de 1857 como en la nueva carta Magna de 1917, se hizo clara referencia a la protección de los perseguidos en esos términos, y, aunque no se consagra implícitamente el derecho de asilo, es importante advertir que, salvo en algunos casos, pocas constituciones lo tratan de manera explícita; sin embargo, en 1948, México fue signatario de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, cuyo artículo 14 establece que: persona tiene el derecho a buscar asilo en caso de sufrir persecución por motivos políticos.

En el pleno siglo XX, empezaron los primeros éxodos hacia nuestro país. Uno de los más significativos es el brindado a los españoles republicanos, quienes comenzaron a llegar a México por mar en 1938 y no cesaron de hacerlo hasta que concluyó la guerra civil. Los demás exilios, el judío, el alemán, y el italiano, este último, constituido por opositores a Mussolini, variaron en condiciones y especialmente en cantidad. También lograron ingresar en el país muchos comunistas, con el estatus de escritores, intelectuales destacados provenientes de Checoslovaquia y de otros países de Europa Oriental. Es difícil calcular el total de los refugiados.

Las políticas de solidaridad continental y la doctrina de la seguridad nacional, patrocinadas por Estados Unidos, propiciaron la formación de gobiernos militares y dictatoriales, como una supuesta medida para terminar con el Comunismo, a partir de finales de la década de los sesenta y en el trascurso de los setentas.

El golpe de Estado y la transmisión de poder a las dictaduras militares se convirtieron en instrumentos habituales para el derrocamiento de gobiernos democráticos. Por lo que, en buena parte de América Latina, hubo una época de represión, en la que, invocando un pretendido interés político, se practicaron ejecuciones sumarias, torturas, secuestros, detenciones y asesinatos masivos como medida para frenar las protestas populares. Se militarizó la administración de la justicia, se suprimieron las libertades de expresión, reunión y asociación y, en general, se violó y se vulneró la legitimidad de las instituciones; la dignidad y libertad humana se vieron socavadas ante la sistemática violación de los elementales derechos.

Por lo que, en la década de los setenta, se volvieron a abrir oficialmente las fronteras, para acoger a los asilados sudamericanos (argentinos, bolivianos, brasileños, chilenos y uruguayos), que escapaban de la represión militar en sus respectivos países. Para alguno de estos perseguidos políticos, intelectuales, investigadores, profesores universitarios, además de otras profesiones, México y su tradicional política de asilo emergió como una, y a veces la única posibilidad de conservar la vida, y les permitió recuperar así fuera fugazmente, la libertad y la posibilidad de seguir adelante o iniciar sus inquietudes creativas y sumarse a la vida cultural de los mexicanos.

Con lo que respecta al anterior testimonio, se refiere que en la década de los setenta un grupo numeroso de intelectuales argentinos fue exiliado en nuestro país, debido a la represión de la dictadura encabezada por el general Videla. Estos intelectuales nutrieron el campo de las ciencias sociales y humanidades con una visión crítica y reflexiva de las diversas temáticas que ponían en cuestión el *estatus quo*. Estas perspectivas se vieron influenciadas en las líneas de investigación y producción del conocimiento en los principales centros educativos y de investigación, en la CDMX como la UNAM, el IPN, la UAM y el COLMEX. En la FFyL su legado intelectual es vasto y su herencia, de acuerdo con los grupos de investigadores que formaron, es reconocida por la comunidad universitaria.

Fue la Maestra Libertad Menéndez quien influyó también en mi formación, por su seriedad; era una persona muy apegada al pensamiento filosófico y epistemológico de la investigación: le gustaba el rigor y la sistematicidad. Enfatizó que aun así fue hasta en el posgrado donde se le abrió un poco más ver otro panorama, ver otras cuestiones del estilo de ser docente, existieron maestros que fueron fundadores de la propia carrera, por lo cual tenían experiencia hacia un visón un poco corto de lo que era pedagogía. Yo no tuve la fortuna de tener la influencia de los argentinos que llegaron después de mi generación, donde había muchas visiones, pero había profesores muy rigurosos que enseñaban; puedo mencionar al maestro Enrique Moreno de los Arcos, yo creo que era importante, por lo riguroso que era, por el tipo de cosas que nos enseñaba. Yo creo que gracias a él fue que elegí esta parte de *Investigación educativa* y, posteriormente, también en referentes de cuestiones sociales de la educación, tuve profesores como María De Ibarrola, quien nos dio algunas clases en que me abrí hacia lo que era la educación, más allá de lo que es cuidar niños (E7Ura-37TF, págs. 4- 5).

Por su parte, Talía reconoció que la Mtra. Patricia Ducoing influyó de manera personal, en gran medida, en la enseñanza y apropiación de sus materias, en especial las relativas a la *Investigación pedagógica* y, posteriormente, en el ámbito laboral, insertándola como ayudante de profesor en el SUA. Moreno (2000) habla de “influencia de la experiencia de los expertos en la formación”, que se inicia a través de la determinación de sus propios procesos y acciones, generados con las prácticas y la orientación de diversos actores. “Logran promover y facilitar habilidades, actitudes y hábitos como vías ante la generación de conocimiento”, como se observa en el siguiente testimonio:

La influencia más significativa es la de Patricia Ducoing como persona y maestra. En las materias que nos impartía nos otorgó gran apoyo e iniciación a la *Investigación pedagógica*; después se llamó *Teoría y práctica de la investigación pedagógica*. Ya después trabajando, porque ella fue la que me integró como ayudante de profesor cuando se iniciaba el Sistema Abierto, en este momento me encontraba en el último semestre de la carrera. Empecé octavo semestre trabajando como ayudante, a la vez que terminaba mi último semestre (E2Tal-39AF, págs.5-7).

El sentido de pertenencia que muestran las académicas se manifiesta a través de lo que Bourdieu (1984) llama la *apropiación*, generada a través del contacto constante con el mentor; construye una herencia fundamental de ayuda en su ingreso al campo. Subraya que, más que un mentor, docente y/o director de tesis, el formador se convierte en el director de la carrera. En esta línea de indagación, Clío aludió a la influencia de dos figuras significativas en el desarrollo

de su carrera y sus estudios de posgrado: en la licenciatura, refirió, a la Dra. Patricia Ducoing, quién la dotó de elementos inherentes para la investigación, pues fungió como su asesora de tesis, y posteriormente la incorporó e involucró en un grupo de investigación y de diversos seminarios para el manejo de concepciones y paradigmas de indagación científica pedagógica. En el posgrado, la influencia fue de Josefina Granja, quien significó la imagen a seguir en la vida académica.

La cuestión de contar con un estímulo económico es de gran valía; sin embargo, aquí, más que el estímulo económico, pesó mucho la figura, por ejemplo, de Patricia Ducoing, todo el desempeño que ella ha tenido. Su trayectoria a mí me impresionó muchísimo; pensé, algún día podría yo escribir como ella o tener cierta aproximación como la que tiene ella con la gente, los alcances de su trabajo, leyendo sus textos en torno a la pedagogía en la universidad mexicana. Decía” no pero qué es esto, si yo algún día alcanzara [...] cuando leí los trabajos de Josefina también decía “si yo también algún día alcanzara ese nivel, nombre pero cómo, qué es lo que yo tendría que hacer, comer o vivir para poder tener esos alcances. Esa influencia me dejó muy marcada, de ellas dos principalmente (E3Clio-32AF, pág. 39-40)

En su caso Calíope señaló haber transitado por una serie de procesos, tanto familiares como formativos en su devenir como estudiante de licenciatura, entre los cuales expresó haberse enfrentado la búsqueda de la conclusión de esta etapa e independencia de índole económica, así como a la selección de la temática de tesis, que la llevó por diversos senderos, búsqueda que terminó en el CESU, bajo la dirección del Mtro. Carlos Ángel Hoyos y su afinidad en temáticas referidas a la Filosofía y la Educación, y quien la orientó e impulsó para la conclusión de su carrera y le abrió un panorama en la realización de estudios de Posgrado.

Lo que influyó, en parte, cuando terminé la tesis de licenciatura fue una charla con mi padre, quien es un referente fundamental, solicitándole apoyo económico con periodo de un año para poder titularme. Al salir de la licenciatura me di a la tarea de ver los catálogos, para ver qué temas se estaban trabajando y me di cuenta de que el 99.99% de las tesis que estaban allí tenían una orientación psicopedagógica; hablaban sobre dislexia, problemas de aprendizaje, psicopedagogía, lo cual a mí no me pareció lo más importante. Acudí a la Coordinación; no recuerdo quién era la Coordinadora, creo que era Patricia Ducoing, planteándole qué alternativas existían para poder titularme, expresándole que mi interés giraba en torno a la vinculación de

lo educativo con lo filosófico, por lo que me remitió al CESU. Entonces, yo me fui con una amiga, que es Catalina Inclán, investigadora también del CESU. Ella se encontraba trabajando con el Doctor Ángel Díaz Barriga, a quien le comentó la temática de mi agrado y me recomendó con el Maestro Carlos Ángel Hoyos, que trabaja temáticas de Filosofía y Educación. El Maestro Carlos Ángel Hoyos, fue quien me apoyó y por quien encontré un mundo de información, y una vida académica que me pareció vasta de perfiles, con respecto a lo que se trabaja en el campo de la educación, abriéndome un panorama amplio en cuanto a formalizar mi investigación en CONACYT, otorgándome la posibilidad de cumplir con el acuerdo establecido a mi padre. Finalmente, con mi ingreso a CONACYT y siendo merecedora de beca, trabajé de manera disciplinada y con entrega de avances de tesis constantes (E4Cal-26TI, págs.10-16).

4.4 Ingreso laboral y primeras experiencias de vida académica

La iniciación en la vida académica es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los docentes realizan la transición de estudiantes a profesores. Este periodo se caracteriza por tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual habrán de adquirir conocimiento profesional, además de mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo, 1991).

En el ingreso laboral a la UNAM encontramos diferentes bifurcaciones, pues las académicas empiezan a laborar como ayudantes de profesores en funciones docentes; otras, como apoyos y secretarías técnicas en las diferentes coordinaciones, y como ayudantes de investigación de algunos profesores que fueron fundadores de los diferentes programas educativos en la UNAM y que, al ser de los primeros investigadores, son los iniciadores del campo de la investigación educativa y pedagógica: su influencia es directa en la constitución del *ethos* académico de las entrevistadas.

En el *discurso* de Melpómene, identificamos, su acercamiento, al Colegio de Pedagogía, a partir de su rol como estudiante, ejecutando labores de adjuntía de manera no formal con la Mtra. Libertad Menéndez, quien fungió como su tutora. Hasta la obtención del título, comenzó a realizar funciones docentes de las materias *Psicotécnica pedagógica* y *Pedagogía Experimental*.

Realicé labores de adjuntía, aunque no de manera oficial; estuve trabajando como profesora, a partir de impartir las materias de *Psicotécnica pedagógica* y *Pedagogía Experimental* después en el 1982, cuando ya contaba con mi título. Antes estuve solo de adjunta, aprendiendo con la Maestra Libertad Menéndez, pero no estuve con el nombramiento de ayudante, lo hice en el 1982; aprendí al realizar réplicas de las experiencias didácticas que observé como buenas, así como de los profesores que admiro, de la imagen, de lo que te enseñan en clase. Primero terminé mi tesis, por el año 1982, y ya al inicio del semestre es que yo ingreso a dar clases. Posteriormente me casé, tuve a mis hijos, lo que me llevó a dar una pausa a la docencia, para posteriormente regresar al Colegio (E5Mel-35AF, págs. 12-17)

Euterpe detalló que su ingreso laboral a la Facultad se vio favorecido a partir del incremento de la matrícula estudiantil en la carrera de Pedagogía y la escasa planta docente, momento que permitió su incursión en la realización de labores como ayudante de profesor, además de actividades de gestión dentro de las comisiones que realizaban los planes de estudios y los materiales del SUA, para posteriormente dar el paso a la impartición de actividades docentes con la finalidad de suplir y satisfacer las necesidades del Colegio de Pedagogía.

En la matrícula generacional y dos anteriores a la mía había un solo grupo de alumnos en la tarde de 40 o 50 alumnos; la siguiente generación antes de la mía, llegaron aproximadamente 200 estudiantes y solo había profesores para un grupo; ya en mi generación, cuando entramos, tomábamos clases en los salones 005 o 006, con un lleno total. Nos teníamos que sentar en las paletas y eran dos grupos los que se daban en ese momento; entonces, siguió creciendo la matrícula. Cuando menos nos dimos cuenta, el Colegio tuvo que empezar a trabajar por las mañanas, porque todas las otras carreras estaban en la tarde. Los espacios eran mucho menos salones que ahora, eran mucho más grandes; entonces seguía aumentando la matrícula, generación tras generación, lo que llevó a necesitar más profesores, por lo cual generaciones previas se fueron incorporando a la formación docente, primero como ayudantes y después ya nos daban grupo, sino es que ya mis primeros alumnos eran casi de mi edad, era poca la diferencia, por la manera de entrar a la docencia. Paralelamente, comencé como adjunta y demás; al poco tiempo abren estas comisiones que hacían los planes de estudios y los materiales de las generaciones del SUA; todavía no estaba titulada y era requisito para que te contrataran, por lo cual tuvo que acelerar el trabajo de titulación (E6Eut-40AF, págs. 15-16).

En el caso de Polimnia, sus inicios como profesional académica en la UNAM se dieron en la FES Zaragoza, como asesora pedagógica, al realizar actividades en torno a la organización, la gestión escolar y la revisión de diversos planes de estudio.

Mi primer acercamiento a la UNAM fue en Zaragoza. Empecé a trabajar en la ENEP en el área de Pedagogía y mi trabajo era de asesor pedagógico; revisaba planes de estudio y objetivos, era una labor completamente técnica, como el contrato que tenía *Técnico-académico*. Las condiciones laborales en Zaragoza es que se nos contrataba como ayudantes, incluso gente titulada se le contrataba como tal, porque no había plazas de profesor de asignatura. En el Departamento teníamos un área de prestadores de servicio social, entonces íbamos a Aragón a reclutar prestadores de servicio social, y ahí conocí a algunos maestros y ya ellos me invitaron a irme a dar clases a Aragón. (E1Pol-37TI, pág. 5).

Cómo lo señaló en el párrafo anterior, su incursión en la ENEP Zaragoza le abrió las posibilidades de continuar su vida académica en la ENEP Aragón, primeramente, como docente, donde contrastó las diferentes realidades educativas y la relación teoría-práctica.

Como docente en Aragón, impartí las materias de *Taller de didáctica, Prácticas escolares, Desarrollo de la comunidad e Investigación educativa*, pero la materia donde concursé y gané la clase de asignatura fue *Desarrollo de la comunidad*. En este momento de mi vida académica aprendí que una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica. Esto me hizo entender, desde la Sociología del Currículum y la Didáctica, el contexto y las peculiaridades de los estudiantes, para poder comprenderlos y lograr un acercamiento que favorezca su aprendizaje. En la cotidianidad llegaban mis alumnos y me decían: - ¡“Hola Concha préstame el proyector”! Entonces entendí que esa forma de expresarse era respetuosa, que no me estaban faltando al respeto y que el hablarme en esos términos era porque culturalmente ellos así se manejaban, era una forma de entender su lenguaje y el tomarlo como una forma de poderme comunicar con ellos. Me hizo tener otra visión de los muchachos, hubo un gran acercamiento con mis alumnos. Hasta la fecha, aquellos alumnos todavía los veo; algunos ya son doctores, otros se fueron a la lbero, algunos a España, también son funcionarios. (E1Pol-37TI, pág.6).

En un segundo momento de su práctica en Aragón, como Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía, adquirió los elementos que la conformaron como un referente de la gestión educativa.

En la ENEP Aragón mi trabajo como Coordinadora de la licenciatura era muy operativo; en aquel tiempo -principios de los ochenta- la academia se encontraba separada de lo administrativo, era una labor de gestión ahora que lo veo a la luz del tiempo. Mi trabajo era de gestión, aprendí muchas cosas, como el realizar y organizar horarios, distribuir salones; hablar con todos los alumnos sobre sus inquietudes y problemáticas, impulsar proyectos de investigación y mejora de la institución; gestionar los recursos, hacer investigación. Todo mundo veía el trabajo de gestión, en esa época, de segunda, pero realmente considero que eso me dio

muchas armas y muchos elementos, para ver la gestión desde un punto de vista académico (E1Pol-37TI, pág.7).

Su incorporación al Colegio de Pedagogía se dio a partir de una invitación para dar clases en la FFyL, actividad que logró desarrollar a la par con su trabajo en la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE). Cabe señalar que, como estudiante de licenciatura, había tenido oportunidad de realizar labores de adjunta, de Adriana Puigros.

Me incorporé al Colegio en 1990 cuando me invitan a dar clases, pero ya había sido Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía en Aragón, entonces eso me permitió volver a tratar a mis maestros, volver a tratar a mis compañeros y entonces estaba de Coordinadora, y le dije que sí podía darles una clase, si yo les podía ayudar en algo, que si querían yo podía trabajar en un proyecto. Yo fui a pedir trabajo, entonces me dieron una clase a las 7:00 a.m. para que yo pudiera trabajar y otra clase a las 3:00 p.m., entonces mis horarios eran de 7:00 a 9:00 a.m. y de 3:00 a 5:00 p.m. y luego me iba, porque trabajaba en DGIRE (E1Pol-37TI, pág. 4).

Con lo que respecta a Talía, su incorporación y desarrollo académico se gestaron a la par de la apertura de nuevos espacios laborales en el SUA. Sus actividades las conjuntó con un trabajo de medio tiempo, que no tenía que ver con la licenciatura. Sus primeras experiencias se dieron en actividades de ayudante de profesores, además de la elaboración de materiales y cursos pedagógicos dirigidos a los maestros de nuevo ingreso, y bajo la formación de profesores significantes en la carrera como Patricia Ducoing, Ofelia Escudero, Azucena Rodríguez.

Mi incorporación se dio a finales de los setenta en que el sistema educativo, en particular el sistema universitario, estaba creciendo; entonces, a la mayoría de los compañeros casi a su egreso se les facilitaba el poder colocarse en el ámbito laboral, tanto en instituciones públicas como privadas, lo que, considero, facilitó esos espacios de colocación para toda mi generación. Estaba encantada porque ya me encontraba trabajando, lo cual implicaba tener ingresos definitivamente sobre la carrera. Además de pertenecer a un ámbito novedoso, desde la relación con algunos de mis profesores como Patricia, Ofelia Escudero, Azucena Rodríguez, con quienes comencé a realizar tareas de ayudantía, referentes al apoyo en asesorías pedagógicas, es decir, la elaboración de materiales de estudio, guías para cursos que realizaban los maestros que iban a ingresar al SUA, formación de profesores y además me encontraba aprendiendo mucho de Didáctica, etc. (E2Tal-39AF, págs. 7-8).

Clío empezó a laborar en espacios externos a la universidad, en una consultoría, como asistente de investigación, así como en Educación Básica y, posteriormente, como Coordinadora del INEA, hasta su ingreso a la maestría, donde inició su labor docente dentro de la UNAM, a través del vínculo establecido con la Dra. Barrón y la Dra. Ducoing, en el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), así como la elaboración de cursos en diferentes estados de la República, concernientes a la formación docente en nivel básico, medio y superior.

Trabajé en una consultoría de investigación, como asistente de investigación, esa consultoría ya desapareció, estaba a cargo de una profesora de aquí del Colegio, fue una docente bastante querida, pero ya falleció. Anteriormente, estuve trabajando en una primaria simultáneamente a la realización de mis estudios, y ya cuando terminé la carrera comencé a trabajar en la consultoría; luego, en los estudios América, como Coordinadora de círculo de estudios del INEA, entonces yo impartía materias de primaria y secundaria para adultos, lo que me permitió acercarme a la metodología Freiriana de la evaluación, del aprendizaje, donde rescaté mi tema de tesis. Posteriormente, realicé en la Universidad la maestría; también me encontré trabajando en primaria, en un Departamento de Investigación, en un Departamento técnico, y luego pedí una licencia; ya no regresé, porque tuve la oportunidad de trabajar en Posgrado, conjuntamente con la Doctora Barrón y con la Doctora Ducoing y con el desaparecido Centro de Estudios Sobre la Universidad, además de la impartición de cursos en diferentes lugares de la República, de formación docente de nivel básico, medio y superior (E3Clío-32AF, págs.36-38).

Con lo que respecta a Calíope, su primer trabajo se dio al término de la licenciatura, a partir de una invitación por la Mtra. Patricia Ducoing, Coordinadora de la licenciatura, quien le propuso impartir la asignatura *Legislación Educativa Mexicana*, sustituyendo a la Mtra. Lourdes Chehaybar, quien se iba de permiso por cuestiones de maternidad; sus primeras impresiones fueron de un proceso complicado en la atención a grupos numerosos, derivado de su corta edad, y la poca experiencia docente, a pesar de poseer un conocimiento pleno de los contenidos de la asignatura, por lo que se dio a la tarea de buscar estrategias para su desempeño, y, al igual que Talía, encontró en el teatro las habilidades necesarias para desarrollar mejor su rol docente.

Cuando terminé la licenciatura, la Maestra Patricia Ducoing me abrió la puerta de la Facultad, ella estaba como Coordinadora del Colegio de Pedagogía y, en ese

entonces, Lourdes Chehaybar estaba pidiendo permiso de maternidad, por lo que necesitaban de manera urgente una profesora que la sustituyera en la asignatura de *Legislación Educativa Mexicana*, por lo que me habló Paty Ducoing diciéndome que fuera para dar dicha clase; me proporcionó el programa y comentó, al tiempo, que lo modificara. Finalmente, comencé a dar la clase; era un grupo en la tarde, de entre setenta y ochenta alumnos, y, al ser muy jovencita, esto me llevó a atravesar por una gran y fuerte experiencia; yo no sabía manejar grupos, fue todo un reto para mí, muy interesante, porque me llevó a aprovechar parte del teatro. Estudiar cuestiones escénicas me ayudaría, a través de hacerme notar ante la gente y tener seguridad, como en el escenario, por lo cual *asistí como oyente a clases de teatro y saber cómo se desenvolvía un actor, cómo definía o modelaba su voz, que yo en mi vida me hubiera imaginado, y aprendí mucho de allí*; incluso el aprendizaje del *manejo corporal, que me ha ayudado mucho en la presentación de tesis en público, en cualquier escenario*. Permanecí siete años impartiendo la asignatura de *Legislación Educativa Mexicana*; fue apasionante, ya que la tomé así, pero esta se daba por abogados y eran abogados que te describían, te daban los artículos, la constitución vinculada a lo educativo y tú sabes que, con el artículo tercero constitucional y sus miles de fracciones, lo que llevaba demasiado tiempo en la revisión de estos documentos y se tornaba de manera tediosa. Sin embargo, al realizarme la invitación de cubrir la materia y revisar el programa desde el enfoque pedagógico, me agradó; la Maestra Lourdes Chehaybar planteaba la materia a través de la vinculación y la interpretación jurídica con los hechos educativos, y su pertinente mediación de momentos históricos, modelo que seguí aplicando, apoyándome con la consulta de textos que proporcionaran mayor información y conocimiento. Este proceso me llevó a estudiar más temáticas referentes a la historia; me dediqué a analizar el hecho histórico y a hacer los vínculos con la interpretación jurídica, además de una serie de lecturas interesantes que yo ya había encontrado por ahí sobre las posibilidades de la interpretación, más que de lógica jurídica, no de la ley como tal, porque finalmente no somos abogados, somos gente que estamos tratando de entender un proceso de carácter más heurístico; ese fue mi primer trabajo formal dando clases en la Licenciatura de Pedagogía (E4Cal-26TI , págs.21-28).

Urania destacó que realizó su formación en la licenciatura en el Colegio de Pedagogía de la FFyL. Posteriormente, estudió una maestría sobre investigación en la Universidad de Cornell y una estancia en Oxford Inglaterra. Estas experiencias la dotaron de conocimientos de frontera, centrados en la “nueva sociología de la investigación” (Bourdieu, Geertz, Giddens), que se contraponían con la investigación cuantitativa realizada en México. A su regreso a nuestro país, al incorporarse al programa de maestría, su investigación se encaminó con bases teóricas cualitativas en la búsqueda de significados de los actores involucrados, una propuesta innovadora en la investigación educativa mexicana, que la llevó a incorporarse en grupos de investigación, tanto en la UNAM como en la UPN. Hoy, Urania es un referente en los estudios de corte cualitativo, y, en las metodologías

etnográficas; como docente, ha influido en numerosas generaciones de estudiantes de posgrado e investigadores educativos mexicanos.

Realicé la licenciatura en el año 1972 a 1975. Estuve dos años en Cornell, efectuando estudios de doctorado que fueron de 1976 a 1978; al término de estos tenía que realizar una serie de exámenes, muy diversos. Uno de ellos, lo desarrollábamos durante un mes; nos dejaban hacer un ensayo, después un examen de una semana y otro de 24 horas con tres sinodales, y como resultado teníamos la maestría y la candidatura al doctorado. Con mi esposo nos fuimos un año a Inglaterra, estuvimos en la Universidad de Cambridge y allí también tuve la fortuna de tomar cursos con Anthony Giddens; una experiencia muy fuerte, así como aprender el uso de bibliotecas (muy diferentes a las de la UNAM en cuanto a su organización) en la realización del vasto trabajo que investigaba, que en ese entonces se centraba en la nueva Sociología de la Educación, con una orientación crítica y cualitativa. Para mi buena fortuna, al incorporarme de nuevo a México, me adapté a la nueva pedagogía con que trabajamos un grupo de maestría, en la primera investigación que hacía con Emilio Tenti y Rubén Cerdán sobre las expectativas del profesor y su tipificación hacia los estudiantes. Al saber inglés, me tocó hacer toda una revisión de la literatura inglesa; también a mi regreso, me incorporé sin ningún problema como profesora de medio tiempo en el Colegio de Pedagogía en la FFyL. Unos meses después, posteriormente, me invitaron a la UPN en el área de investigación. Compartía mis tiempos medio en la UNAM y el otro medio en la UPN (E7Ura-37TF, págs.7-13).

La *trayectoria profesional*, como lo señala Medina (2000), es el resultado del tránsito del sujeto desde su formación hasta las prácticas laborales en las que ha intervenido, empleando los saberes especializados, producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción profesional y social; es un proceso sociohistórico, en donde se condensa la generación como etapa de la formación tanto institucional, como del mundo de vida social. Uno de los aspectos fundantes en la constitución de una *trayectoria profesional*, es la construcción de un saber especializado, que se adquiere inicialmente con la formación institucional, como se muestra en los testimonios de las académicas. En el *discurso* identificamos los significados sobre su iniciación en la vida académica, mediante la construcción y la articulación de procesos compartidos entre los sujetos formadores, que son clave y reflejo configurador del conocimiento, y, a su vez, fungen como impulsores, de actividades de apoyo, ayudantía, elaboración de programas y funciones docentes, todo ello tiene como resultado el afianzamiento

de la identidad profesional en el campo de la Pedagogía y la investigación educativa.

En el presente capítulo dimos cuenta de a) la iniciación de la vida académica desglosado en el *discurso*, b) describimos los procesos de relevancia, a partir de elegir la carrera de, acuerdo con el vínculo y la relación que originó sus primeros acercamientos encaminados a su profesión; c) la relevancia de las vivencias en el Colegio de Pedagogía, a partir del ser estudiante universitario y de su retroalimentación en todos y cada uno de los espacios culturales de la FFyL, d) la interacción con docentes y compañeros estudiantes, que coadyuvaron en su formación integral como profesional de la Pedagogía, y en la apropiación conocimientos y actitudes. Cabe resaltar la figura docente con las que las académicas se identificaron y que les proporcionaron elementos ideológicos, teóricos y didácticos en la construcción de su *ethos* académico y la identidad profesional que pusieron en juego, para lograr consolidarse y dar paso a la multiplicidad de funciones ligadas a la docencia, la investigación y la gestión descritas a continuación.

CAPÍTULO V. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La Didáctica es la disciplina que vehiculiza en el aula un proyecto educativo [...] Donde el profesor es el responsable de los aprendizajes de sus estudiantes

Ángel Díaz Barriga.

De acuerdo con Bonvecchio (1991), desde su origen, la Universidad tiene dos funciones muy claras; la docencia y la investigación. A partir de la segunda, se propicia la generación y producción de conocimiento y saber, que es la base de la innovación y el avance de la ciencia. Con la primera, se da la enseñanza, la difusión y la conservación del conocimiento. El binomio Docencia-Investigación es la base de toda vida universitaria; por ende, es un elemento fundamental del significado de la vida académica.

A partir de este binomio, identificamos en la docencia el alma de la vida de la universidad. En su dinámica interviene un sinfín de condiciones. Y la triada Profesor-Conocimiento- Estudiante resulta esencial para entenderla. El profesor interpreta el conocimiento y lo presenta a sus alumnos, quienes parten de él para conceptualizar, simbolizar, significar, reproducir y traducir desde su propia concepción y cognición, su propio interés y capital cultural. “La docencia es una teoría específica, relacionada con el establecimiento de condiciones que facilitan el acceso del conocimiento” (Glazmán, 2011, pág. 106).

La organización en cuerpos académicos tiene implícito el principio de la unidad docencia- investigación, el cual sugiere que los profesores universitarios se conviertan en investigadores, cuyos hallazgos se usen en su propia práctica docente. Esta concepción nace en el sistema de educación superior alemán, a principios del siglo XIX, bajo la estructura organizativa de institutos; posteriormente, se adopta en las universidades estadounidenses bajo la organización departamental (Clark, 1997). Ben-David, por su parte, plantea que la

unión investigación-docencia “lejos de formar una alianza natural, se puede organizar en un marco estructural único sólo en condiciones específicas” (Ben-David, citado en Clark, 1997, pág. 12).

La acción de conocer aparece implicada en la enseñanza y el aprendizaje; ambos aspectos van ligados con la docencia, una actividad intencionada, regida por finalidades que pueden ser conscientes e inconscientes, precisas y ambiguas, individuales y sociales, impuestas y acordadas. La docencia es una actividad profundamente matizada por los componentes ideológicos del docente, los alumnos de la institución que la promueve y del propio campo disciplinario que se estudia. Glazmán (2011, pág. 106-107) plantea: “El carácter intencionado de la docencia y su matiz ideológico implican un conjunto de problemas discutidos con amplitud en el campo educativo”.

Por ello, identificamos la docencia como un elemento clave y, en muchos casos, marca la iniciación en la vida académica, lo que aproxima al ser pedagogo con el académico universitario, y da sentido a la Pedagogía.

López (2011) conceptualizó cuatro *dimensiones* para los atributos, las competencias, los saberes y las habilidades que deben considerarse inherentes a la práctica docente:

- a) *dimensión disciplinar*: integra competencias relacionadas con el manejo de los saberes de una determinada área del conocimiento, que permiten al docente la comprensión y organización de los contenidos de enseñanza;
- b) *dimensión pedagógico-didáctica*: comprende competencias relacionadas con la gestión del aprendizaje de los estudiantes; además, incluye las concepciones propias de los docentes, en torno a la enseñanza y el aprendizaje, que guían su práctica profesional;
- c) *dimensión personal*: abarca competencias y actitudes relativas a la ética y la responsabilidad profesional, como la reflexión sobre la práctica docente y la actualización constante. En ciertos casos abarca también las acciones del docente para interactuar con los estudiantes y establecer un ambiente de clase adecuado;
- d) *dimensión contextual o institucional*: incluye competencias o saberes relativos a la comprensión de los contextos donde se desarrolla la práctica docente: áulicos, institucionales y sociohistóricos, entre otros (pág.83).

Por su parte, Pérez (1987) subraya el papel fundamental que la docencia cumple en el proceso educativo escolarizado; dada la complejidad de este proceso, es de vital importancia que la formación de profesores sea abordada a través de diversas disciplinas y áreas del conocimiento que dan cuenta de él, para facilitar los vínculos entre investigación y docencia, visto que una formación interdisciplinaria las potencia.

La docencia, entendida como una de las tres funciones sustantivas de la universidad, es el proceso a través del cual se forman profesionales, investigadores, técnicos y profesores útiles a la sociedad y tiene como componentes fundamentales, por una parte, al profesor y al alumno, y, por otra parte, el contenido y el vínculo pedagógico, en un contexto sociohistórico, dinámico y cambiante. La docencia, entendida como un proceso educativo, es la expresión de una práctica social dada en determinadas condiciones y en diferentes momentos. Como práctica, la docencia se inscribe en el fenómeno educativo social global, por lo que las relaciones no se reducen a profesor-alumno, al taller, aula o laboratorio, sino que representan la concreción de determinaciones sociales, históricas, teóricas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que la configuran: para su ejercicio se requiere un enfoque integral multirrelacional y multidisciplinario. La docencia conlleva la construcción, transmisión y apropiación del conocimiento y, por tanto, tiene su manifestación principal en el proceso de enseñanza aprendizaje; requiere una propuesta plasmada en un *currículum* y una dirección ejercida por el profesor, propiciándose así un espacio donde el profesor aprende a la vez que enseña, y el alumno enseña a la vez que aprende (Pérez, 1987, págs.12-13).

La docencia, como práctica educativa, promueve un aprendizaje en un área del conocimiento, que el docente domina. En ella, debe contar con una formación que le permita construir un marco teórico conceptual y metodológico para organizar su materia, su objeto de enseñanza, además de seleccionar y diseñar materiales didácticos para desarrollar formas de enseñanza y evaluación que le procuren condiciones para construir el conocimiento de los alumnos.

El vínculo entre docencia e investigación ha sido consustancial a la vida académica en la UNAM, y a lo largo de su existencia ha habido programas para desarrollarlo. En el caso de pedagogía y de esta investigación, su importancia radica en ser la esencia de la profesión. Por ello, contextualizamos históricamente la FFyL y el IISUE como las instituciones referentes actuales en la formación de docentes universitarios e investigadores en humanidades y educación.

5.1 Docencia e investigación en la Facultad de Filosofía y Letras

Juliana González, reconocida historiadora de la FFyL, plantea que, particularmente en disciplinas humanísticas como la pedagogía, tiene primordial importancia la liga entre investigación y docencia, y suele haber una marca de interdependencia entre ellas, quizás más que en otras disciplinas. Este vínculo se explica de manera fundamental por las funciones propias del trabajo humanístico que definen la especificidad de la FFyL, misma que se ha venido reafirmando a lo largo de estas décadas y caracteriza la actividad académica de sus destacados maestros.

González (1994) esboza que el 26 de agosto de 1924, cinco años antes de la autonomía universitaria, el presidente Álvaro Obregón emite un decreto por el cual se instituye la FFyL a partir de una significativa reestructuración de la Escuela Nacional de Altos Estudios.

Los orígenes modernos se encuentran en la Escuela Nacional de Altos Estudios, fundada en 1910 como parte esencial de la nueva Universidad Nacional de México “Escuela de Altos Estudios” fue en cierto sentido el primer nombre de la que en 1924 se llamaría la Facultad de Filosofía y Letras. Hay entre ambas una indudable línea de continuidad que hace difícil entender el alcance que podría tener el cambio ocurrido setenta años atrás, aunque tampoco tuvo un sentido nada más nominal. El decreto por el que se instituye formalmente la Facultad lleva implicada la necesidad de un cambio real cualitativo que se irá produciendo de manera paulatina a lo largo de las décadas.

[...] La escuela de altos estudios tuvo tres secciones: Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior, y Ciencias aplicadas (medicina e ingeniería). Coexistían y convivieron en ella en estrecha unidad, lo que hoy distinguimos con plena claridad: las humanidades y las ciencias. Altos Estudios, en efecto, se concibió como un nivel de enseñanza especializada, como la institución capaz de formar profesores.

Pero esta situación no cambió en esencia, al instituirse la FFyL. Por muchos años más ésta siguió teniendo una composición análoga. Sólo hasta 1934 la Escuela Normal Superior deja de formar parte de la universidad, para incorporarse a la Secretaría de Educación Pública y no es, sino hasta 1938, cuando Ciencias se separa de Filosofía y Letras y se constituye a su vez como Facultad. Significativamente, además, en 1934 la Facultad había cambiado su nombre por Facultad de Filosofía y Artes, y los estudios de arquitectura, artes plásticas y música formaban parte de ellos. En 1936 fue llamada Facultad de Filosofía y Estudios Superiores, y sólo a partir de 1938 recobró en definitiva su actual denominación. La movilidad es un dato notorio y constante, sobre todo en la Escuela de Altos Estudios y los primeros tiempos de la Facultad. En ella se dieron distintas composiciones dentro de las cuales los estudios humanísticos de filosofía y letras no tenían definido e independizado su propio territorio y, en consecuencia, lo tenían plenamente asegurado.

De acuerdo con González (1994, pág. 13-14), nuestra Universidad y nuestra Facultad no hacen sino realizar por cuenta propia ese destino humano universal. Los maestros creadores de la Escuela Nacional de Altos estudios la concibieron de acuerdo con un proyecto y unos ideales que hacían patente la clara conciencia de esa connotación de las humanidades y su intrínseca necesidad.

Por su parte, Ducoing (1990) documentó que la Normal Superior adoptó, desde 1929, un reconocimiento propio e independiente como escuela de la universidad, destinada a la formación de profesores; inclusive, en la ley orgánica del mismo año, así se le identificó, y con tal carácter funcionó la escuela durante cinco años.

La Normal Superior concedía en ese momento dos grados universitarios: la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación, aparte de ofrecer cursos de perfeccionamiento en determinadas enseñanzas. La FFyL, a partir de 1931, excluyó las licenciaturas e introdujo también esos grados en sus propias especialidades: Filosofía, Letras, Historia, Ciencias Exactas, Ciencias Físicas y Ciencias Biológicas; adoptó además una nueva organización de las materias, al incorporar cursos semestrales en lugares de anuales. El otorgamiento de grado de maestro en la Escuela Normal Superior habría de convertirse posteriormente en un foco de críticas y debates. La Maestría en Ciencias de la Educación se previó para seis diferentes especialidades: 1) profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales; 2) profesor de escuelas primarias; 3) inspector de escuelas; 4) director, administrador y supervisor de sistemas de educación rural; 5) trabajador social, y 6) director o inspector de *Kínder garden*. Después de desaparecer en 1934 la Normal Superior, quedó convertida en el Departamento de Ciencias de la Educación en la propia Facultad de Filosofía y Letras 1990 (Ducoing, págs. 204-205).

Un hecho relevante y de suma importancia para la afirmación de la vida académica en la Universidad en general y de la Facultad en especial, señala González (1994, pág. 24), fue la creación del profesorado de carrera, ocurrida en 1943. Ello implicaba el reconocimiento del significado y del valor de la vida académica como tal, que hizo posible dar estabilidad y seguridad a quienes se dedicaban de lleno al trabajo académico, tanto en las áreas docentes y formativas como en las de investigación, lo cual, como es claro, tenía un alcance decisivo para las carreras humanísticas, cuyo ejercicio no es propiamente profesional, sino precisamente académico: se realiza dentro de la misma academia, que es su estilo propio y natural.

Sin duda las tareas de investigación tuvieron un reconocimiento inequívoco, incluso en la Escuela de Altos Estudios y, desde luego, en la Facultad desde su fundación; también en esto jugaron un papel esencial tanto los creadores del proyecto de la Escuela y de la Facultad, como los profesores exiliados: para unos y otros la investigación creadora era inherente al trabajo humanístico, el cual no se concebía sin una participación. Con la implementación de seminarios y el llamado taller de arte crecieron, se multiplicaron sus trabajos, hasta convertirse propiamente en centros o en institutos de investigación. En un principio estuvieron instalados en la torre uno de humanidades; luego, se extendieron a la torre dos, hasta que adquirieron nuevos recintos en otras zonas del campus universitario. Se produjo así un importante cambio en la trayectoria histórica de la Universidad en general y en particular, de nuestra Facultad, la separación entre Institutos y Facultades, entre investigadores y profesores, separación que, sin embargo, ha sido relativa por varias razones. Una, porque la mayoría de los investigadores de humanidades ha seguido realizando tareas docentes en nuestra Facultad, tanto en la licenciatura como en el posgrado; son incluso notables en el presente las tendencias a intensificar dichas tareas y la vinculación entre los Institutos y la Facultad. Y dos, porque, dentro de Filosofía y Letras, sus profesores, sobre todo los de carrera, han continuado haciendo investigación con la misma intensidad y calidad, sin que exista una diferencia sustancial con lo que se realiza en institutos (González, 1994, págs. 21- 24).

Por su parte Ducoing (1990 págs. 227-235) reconoce que, desaparecida la Escuela Normal Superior en 1934, los pocos cursos pedagógicos que subsistieron quedaron ubicados en el llamado Departamento de Ciencias de la Educación, cuya existencia como elemento constitutivo de la FFyL había de prolongarse hasta 1954; así, las amplias funciones de la antigua Normal Superior quedaron, desde 1935 y hasta 1954, reducidas a impartir unos cuantos cursos para complementar el ciclo de la formación de maestros en las diferentes especialidades, ya que, como se señaló, la Maestría en Ciencias de la Educación se mantuvo con un plan de estudios similar hasta 1954, siempre dirigida hacia la formación de profesores.

El 23 de enero de 1954 tomó posesión de la dirección de la FFyL el Licenciado Salvador Azuela, y a él correspondió entregar el antiguo edificio de Mascarones e iniciar las labores en las nuevas instalaciones de Ciudad Universitaria, el 16 de marzo de 1954; la FFyL se había trasladado a la torre de humanidades, contando con el mayor presupuesto que en su vida se le había asignado.

[...] en 1955 se efectuaron algunos cambios en la Facultad, aunque no todos los ideados por Azuela: los hasta entonces denominados departamentos fueron, a partir de ese año, identificados como Colegios y la Facultad quedó estructurada con siete de ellos: 1) Filosofía, 2) Letras, 3) Psicología, 4) Historia, 5) Geografía, 6) Pedagogía y 7) Antropología, los cuales impartían un total de quince carreras. Con respecto a los planes de estudio, no fue sino hasta 1956 cuando se introdujeron las importantes modificaciones para todas las especialidades, como son el

establecimiento de sistema de créditos y la exigencia de cursar tres materias pedagógicas obligatorias para todas las carreras, a saber: *Conocimiento de la Adolescencia, Teoría Pedagógica y Didáctica de la Filosofía* (Ducoing, 1990. págs. 245-247).

El Colegio de Pedagogía, como excepción, sí efectuó desde 1955 la reestructuración definitiva de su plan de estudios. La sesión del Consejo Técnico del 12 de enero de ese año se destinó a discutir el plan de estudios de Pedagogía; en consecuencia, la antigua Maestría en Ciencias de la Educación quedó reemplazada por la recién creada Maestría en Pedagogía, la cual se estableció como carrera totalmente independiente de las demás maestrías y con un plan de estudios completamente renovado, encausado no sólo a la formación de profesores, sino a la capacitación de profesionales en Pedagogía, aptos, para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones (Ducoing, 1990, pág. 246-247). El Colegio de Pedagogía inició sus actividades en la FFyL el 11 de abril de 1955, cuando el Dr. Roberto Solís Quiroga dictó la primera cátedra a la primera generación de la Maestría en Pedagogía, que ascendía a 17 estudiantes.

De acuerdo con Ducoing (1990, págs. 253- 254), y respecto al Doctorado en Pedagogía, al igual que las demás carreras de la Facultad, se orientó hacia la especialización libremente elegida dentro de un área concreta y hacia la formación de investigadores. Con lo que respecta a la Maestría en Pedagogía, operó desde 1955 a 1958: durante la administración de Larroyo. Los planes de estudio de la Facultad fueron sustancialmente reformados.

En resumen, la institucionalización de la Carrera de Pedagogía en la FFyL se expresa con claridad a través de los procesos de planeación y puesta en marcha de los programas formativos de profesionales en educación, que se sucedieron desde 1955 hasta inicios de la década de los setenta. En estos procesos se formularon concepciones diversas sobre la pedagogía y se fueron construyendo espacios para la conformación del campo disciplinario y profesional,

desde las posturas político-académicas de los distintos agentes que participaron en las reformas curriculares (Sandoval, 1998).

En 1954 la UNAM recibió las instalaciones de Ciudad Universitaria. El director de la Facultad, el Maestro Salvador Azuela, quien recientemente había tomado posesión en el cargo, decidió iniciar una reestructuración completa, tanto en lo académico como en lo administrativo, de la entidad, propósito con el cual dio inicio al proceso "de reorganización de los actuales usos académicos [...] y de su plan de estudios en vigor, buscando [...] las fórmulas de trabajo que corresponden a su nueva vida en Ciudad Universitaria". Para ello, se formó una Comisión en la que participó, entre otros académicos, Francisco Larroyo, quien, habiéndose formado como filósofo en Alemania, introdujo la corriente neokantiana en México y, desde esa postura, jugó un papel relevante en la transformación de la enseñanza de la pedagogía y en la reconfiguración del perfil del profesional de esta. Los Departamentos fueron transformados en Colegios, dando estatus y nivel diferente a la participación docente a través de prácticas colegiadas. En el caso de Pedagogía, se modificó la denominación y el enfoque epistemológico, disciplinario y profesional.¹⁹

Con respecto a la conformación de la Licenciatura en Pedagogía, Sandoval (1998) señala tres momentos clave en la institucionalización:

El primer momento comprende la reinstauración de los estudios de pedagogía en los ciclos de maestría y doctorado (1955 a 1958);
El segundo corresponde a la reorganización de los niveles de formación, con la incorporación del nivel de licenciatura y el consecuente proceso de profesionalización de la carrera (1959 a 1966);
El tercer momento abarca el movimiento de reforma curricular y el preámbulo de la expansión de la matrícula escolar de la licenciatura (1966 a 1972) (Sandoval, 1998, pág. 3).

En 1956, la FFyL quedó constituida por ocho Colegios, que otorgaban los grados de Maestro y Doctor, e inició una propuesta de profesionalización en el nivel de licenciatura que, en el caso específico de la disciplina pedagógica, se ve concretada no únicamente con la propuesta de formación profesional, sino también de conceptualización teórica sobre el campo educativo (Pérez, 1987, en Pontón, 2011, pág. 150).

En 1960 se pusieron en marcha las licenciaturas en todas las carreras de la Facultad. El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía se tomó

¹⁹ Información de la página del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM. Consultada el 8 de marzo del 2012, en <http://www.pedagogia.filos.unam.mx/lib/acercade/>

prácticamente del que era impartido para la maestría. Se cursaban 38 asignaturas-crédito-semestrales: 32 obligatorias y 6 cursos semestrales optativos. Su duración era de tres años y se otorgaba el título de Pedagogo.

El personal docente, al igual que el alumnado, había ido incrementándose. Hacia 1963, el Colegio contaba con cinco profesores de carrera, ocho titulares y un adjunto. Los profesores de carrera eran: Francisco Larroyo, Domingo Tirado Benedí, Juvencio López Vázquez, María de la Luz López Ortiz y Agustín G. Lemus (Ducoing, 1990, pág. 256).

Hacia 1966, habiéndose encargado de la dirección de la FFyL, el Dr. Leopoldo Zea, y de la coordinación del Colegio el Dr. Ángel Lemus, se llevó a cabo una reforma de planes de estudios (Ducoing, 1990, pág.256).

El 30 de noviembre de 1966, el Consejo Universitario aprobó un nuevo Plan de estudios de Pedagogía para los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. En esta nueva normatividad académica, se otorgaba el título de Licenciado en Pedagogía en la modalidad escolarizada (única existente en ese momento): la duración de los estudios aumentó a cuatro años, durante los que debían cursarse 50 materias-crédito-semestrales, de las cuales 32 eran obligatorias y 18 optativas, a seleccionarse de una estructura organizada en cuatro áreas: Psicopedagogía; Sociopedagogía; Didáctica y Organización Escolar, y Teoría, Filosofía e Historia; la estructura *curricular* suponía la elección de una de estas áreas. Poco tiempo después, dicha selección de área se volvió opcional, pudiendo elegirse asignaturas de las cuatro áreas, de acuerdo con el interés particular del estudiante.

A este plan de estudios se le hicieron diversas modificaciones hacia la segunda mitad de la década de los años setenta, entre las cuales destacan las siguientes: en 1975, la Comisión de Trabajo Académico del H. Consejo Universitario, autorizó la incorporación de la asignatura Pedagogía experimental 1

y 2, a ser cursada en 5° y 6° semestres; en 1976, se aprobó la creación de otro grupo de asignaturas: *Pedagogía Contemporánea 1 y 2*; para los mismos semestres, y los *Talleres de Didáctica 1 y 2*; *Orientación Educativa 1 y 2*, *Organización Educativa 1 y 2*, *Comunicación Educativa 1 y 2*, *Investigación Pedagógica 1 y 2*, así como el *Seminario de Filosofía de la Educación 1 y 2*, para los semestres 7° y 8°. El plan conservó el mismo número de materias obligatorias y optativas²⁰ a cursar, señalado líneas arriba.²¹

5.2 Investigación y docencia en los institutos de la UNAM

Con respecto a la conformación de espacios de investigación y docencia en educación externa a la FFyL, Morán (1987) señala que, cuando se creó el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en el año de 1969, aparecen otros centros y unidades académicas en el ámbito universitario (CLATLES, Acatlán, Didáctica, etc.) que también se abocan a la tarea de formar profesores. Del mismo modo, Pérez (1987, pág. 2) plantea que la política de formación de profesores universitarios se había establecido propiamente con la creación del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM en 1969, cuya función en 1977 dio origen al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM.

Morán (1987, pág. 3) caracteriza en tres etapas el desarrollo de programas de formación de profesores: a) la primera, dirigida a la capacitación y actualización de profesores. {La actividad realizada se orientó fundamentalmente a proporcionar al docente elementos técnicos para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje; se caracterizó por la organización de cursillos eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios, elaboración de textos de enseñanza programada y otros materiales. Se puede ubicar entre 1969 y 1972, aproximadamente;} b) la

²⁰ Información de la página del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM. Consultada el 8 de marzo del 2012, en <http://www.pedagogia.filos.unam.mx/lib/acercade/>

²¹ Al día de hoy, se restructuró el plan de estudios denominado como su versión 2010. La propuesta del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía fue aprobada por el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras el 27 de abril de 2007; en tanto que el Consejo Académico del área de Humanidades y Artes aprobó este proyecto el 5 de diciembre de 2008, y se ha puesto en marcha a partir del semestre 2010-1.

segunda etapa se inicia en 1972, con la puesta en marcha del programa nacional de formación de profesores de la ANUIES, se cierra en 1975. {Se caracteriza por la atención prestada tanto a las universidades de los estados como a la UNAM. Se trata aquí de un primer acercamiento de profesores a cuestiones educativas y particularmente didácticas; se elaboran manuales de *Didáctica general* y de *Didáctica especializada* y se desarrolla la línea de Tecnología educativa, la programación por objetivos de aprendizaje, los Métodos de enseñanza, la Evaluación educativa y los Diseños de planes de estudio.}

Durante esta etapa se intentó y se consiguió, en parte, una vinculación más organizada con escuelas y facultades de la UNAM, se promovió la creación de secciones de didáctica de las mismas. En cierto número de unidades de los estados se establecieron centros de didáctica o departamentos semejantes, que, en algunos casos, se convirtieron en maestrías para el ejercicio docente; c) la tercera etapa, de 1976 a 1982, se puede especificar por la búsqueda interna del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) para adecuar mejor el trabajo de formación del personal académico a las nuevas circunstancias universitarias y a la realidad socioeconómica y cultural del país. La evaluación del trabajo realizado de 1972 a 1975 llevó a replantear la organización interna y a reestructurar los servicios educativos. La tendencia cada vez mayor a la profesionalización de la docencia universitaria hizo necesario que los esfuerzos se encaminaran a buscar formas de propiciarla, a partir de la formación misma de profesores; por otra parte, el interés de estas y otras dependencias académicas motivó que se buscara la manera de proporcionar una formación más amplia al personal académico universitario, no centrada preponderantemente en la tecnología educativa, sino más bien en un enfoque interdisciplinario, en la medida de lo posible, y procurando reforzar el vínculo entre docencia e investigación. Esta tarea fue muy ardua y difícil, pero la conjugación de esfuerzos y el compromiso con el proyecto institucional coadyuvaron a cumplir plenamente la tarea emprendida (Morán, 1987, págs. 2-3).

Por su parte, Pérez (1987, pág.7), arguye que el CISE aportaba sus propios procesos, experiencias e historias. Las funciones que se confirieron a este nuevo centro eran, en términos generales, las propias de la universidad: la investigación, la docencia y la extensión del conocimiento en el campo de la educación.

El CISE, al retomar y reconstruir las experiencias de los organismos que le dieron origen, se convirtió en un espacio donde la docencia y la investigación se iban conformando en un binomio en el que una y otra eran dependientes e imprescindibles: la docencia se fue consolidando como objeto de enseñanza y como objeto de investigación; esta última como proceso o instrumento de aprendizaje, de enseñanza y de trabajo. En este marco, las acciones dirigidas a la formación de profesores se han desarrollado buscando promover en los participantes conocimiento o base teórica con el cual analizar la docencia en todas sus dimensiones, en toda su complejidad como parte integral, a su vez, de los fenómenos sociales. (Pérez, 1987, 10)

Paralelamente, el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) fue creado en 1976, como parte del subsistema de investigación en humanidades de la UNAM. Sus funciones sustantivas se centran en la realización de investigaciones sobre la universidad y la educación en diversos niveles, áreas y modalidades. Se ocupa, asimismo, del resguardo y la operación del Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM) el cual concentra importantes fondos documentales de carácter institucional y nacional (CESU, 2006, pág. 170).

Con el singular crecimiento y consolidación del CESU, su línea inicial de investigación se fue desagregando en diversidad de aspectos temáticos, para constituirse en una entidad de investigación y desarrollo que cubre distintos campos de construcción teórica y aplicada, relacionada con la complejidad de fenómenos educativos y de la universidad: se abarcan distintas disciplinas, metodologías, enfoques y campos de la educación, y así, de ser un centro especializado en estudiar el pasado, el presente y el futuro de la universidad, el CESU se ha diversificado, en una entidad académica más amplia que estudia la educación y la universidad desde ámbitos y enfoques distintos. Para el cumplimiento cabal de sus actividades, el CESU cuenta con cuatro áreas de apoyo; una coordinación editorial, un departamento de cómputo, una biblioteca

especializada y la coordinación del Índice de Revistas de Educación Superior (IRESIE).

Con lo que respecta al CESU, su planta académica, trabaja en el campo de la investigación y la educación, está altamente consolidada y cuenta con un reconocido liderazgo nacional e internacional. Este grupo de investigadores ha asumido las exigencias del proceso de estabilización de la carrera académica, lo que se manifiesta en la obtención de grados académicos, la reafirmación de un campo temático de investigación, el incremento de sus publicaciones y la demostración plena de la pertinencia de su trabajo académico. Diversos investigadores del CESU conforman o han incrementado y fortalecido su relación con innumerables instituciones de ES del país y del extranjero, lo cual ha permitido ubicarlos en la discusión contemporánea y de frontera sobre la educación y la ES en los niveles nacional e internacional. Lo anterior se ilustra con la formación de redes académicas e institucionales como, la AFIRSE por sus siglas en francés, el COMIE, la Red de Macro Universidades de América Latina y el Caribe, la Unión de Universidades de América Latina, la Cumbre de Rectores Iberoamericanos de Universidades Públicas, las relaciones internacionales en educación a distancia de nuevas tecnologías, la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado y la Red de Investigaciones de Estudios de Posgrado y la Red de Investigaciones sobre la Educación Superior (CESU, 2006, pág. 183).

Cabe señalar la importancia para el CESU de la vinculación entre docencia e investigación. Las actividades de docencia en las que participa el personal de este Centro permiten la vinculación académica con la investigación; su finalidad es contribuir a la formación de universitarios de alto nivel, en especial en el ámbito de la investigación educativa, así como apoyar los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación en la facultades y escuelas de la UNAM, y en universidades estatales y del extranjero. El CESU es una de las entidades académicas del programa de Posgrado de Pedagogía, que se lleva a cabo junto

con la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Estudios Profesionales de Aragón. (CESU, 2006, pág. 185).

El sitio web oficial del IISUE plantea que, en conjunto, el CESU llegó a tener 32 investigadores en 1985, número que creció paulatinamente hasta llegar a 45 en 1996. Asimismo, se ampliaron las labores del AHUNAM, al crearse, para una mejor atención de los materiales bajo su custodia, la Sección del Acervo Gráfico, además del desarrollo y la ampliación del Laboratorio de Conservación y Restauración. Aunado a todo ello, se fortaleció el vínculo entre investigación y docencia, mismo que se ha incrementado notablemente en los últimos años

En febrero de 1997, se abrió una nueva etapa al expedirse el Acuerdo de reestructuración administrativa de la UNAM, a raíz del cual se incorporaron al CESU 21 académicos provenientes del CISE así, se elevó a 66 el número de investigadores.²² El 29 de septiembre de 2006, en la sesión ordinaria del Consejo Universitario se presenta la propuesta hecha por el consejo interno del CESU para solicitar ante la legislación universitaria la denominación de Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), con las consecuentes modificaciones del estatus. Como se documentó en los párrafos anteriores, el vínculo entre docencia e investigación, tanto en la FFyL como en el IISUE, ha sido evidente y forma parte de la historia de la Pedagogía en la UNAM y, por consiguiente, se manifiesta en la historia de las académicas de la presente investigación, y en su trayectoria profesional, que a continuación analizamos.

A continuación, en el presente capítulo, analizaremos el relato de las académicas en las actividades concernientes al quehacer docente, donde manifestaron su implicación al impartir cursos en licenciatura y posgrado, y las dimensiones de la práctica docente, al identificar y asumir estilos docentes y una metodología, empleada en sus labores didácticas. Otra de las actividades ligadas

²² Información consultada en: http://www.iisue.unam.mx/iisue/quienes_somos.php. El día 10 de agosto de 2018: 18:17 hrs.

a la docencia es la elaboración de programas de estudio, sus experiencias en la dirección de tesis, los agrados y congratulaciones en el quehacer docente, además del desagrado de la vida frente a clase.

5.3 Impartición de cursos en Licenciatura y Posgrado

La inserción de las académicas en las actividades de docencia se da generalmente al realizar funciones y acciones como ayudantes de profesor (profesor adjunto). Estas se pueden dar al ser estudiante de licenciatura o al ser recién egresado. En su experiencia vivida, Euterpe destacó que, por medio del desarrollo en actividades como adjunta de la Dra. Libertad Menéndez y su ingreso al SUA, se inició su incursión en el quehacer docente, al impartir materias como *Investigación Pedagógica y Organización Educativa*; resaltó haber tenido vastos aprendizajes dotados por algunos de sus profesores, como el Dr. Moreno de los Arcos y su misma tutora Libertad Menéndez.

A partir de que la Doctora Libertad Menéndez me invitó a trabajar en el SUA, ella era la responsable de la comisión de pedagogía; de hecho, fue mi tutora y realicé actividades de adjuntía. También me encontré con muchos profesores importantes, como el Doctor Moreno de los Arcos, por su conocimiento, visión de la pedagogía, que te daban para ser docentes y pedagogos, al establecer una buena relación, la cual influyó en mi formación y pensamiento de la disciplina. Al haberme titulado al semestre siguiente, me proporcionaron grupos, comenzando con la impartición de materias de iniciación a la *Investigación Pedagógica* y la *Organización Educativa*, siendo de mis asignaturas definitivas para posteriormente ingresar como profesora de medio tiempo de asignatura (E6Eut-40AF, págs.20-21).

En este sentido, Polimnia planteó que su impartición docente se da mediante su incorporación a la ENEP Aragón (ahora FES Aragón), aunado a la filiación y desarrollo de asignaturas como: *Didáctica, Prácticas Escolares y Desarrollo de la Comunidad e Investigación*, materias que generaron agrado e interés, influenciado por la realización de actividades de ayudantía que llevó a cabo con Adriana Puiggrós en el Colegio de Pedagogía.

Con lo que respecta al ingreso a la UNAM como docente empecé a ser ayudante de profesor: así me fui involucrando. En 1981, me ofrecen dar clases en Aragón como docente porque en 1980 me encontraba en el área de Asesor Técnico; evaluaba

planes de estudio, revisaba objetivos y toda la estructura *curricular*. En la FES Aragón estuve de 1981 a 1990 dando clases, cuando me invitan a dar clases a la Facultad de Filosofía y Letras, donde impartí Taller de *Didáctica, Prácticas Escolares, Desarrollo de la Comunidad e Investigación*, pero la materia por la que concursé y gané la clase de asignatura fue *Desarrollo de la Comunidad*. Trabajaba esta asignatura debido a mi influencia dentro del Colegio de Pedagogía y por haber sido ayudante de Adriana Puiggrós, quien me permitió ver la parte más sociológica de la educación y la didáctica, combinación que me concedió el tránsito por todo el plan de estudios (E1Pol-37TI, pág.7).

Palomero (2005, pág. 32) refiere las cualidades que debía tener el profesor ante la realidad del siglo XXI, iniciando con la necesidad de una transformación de la universidad, que no sólo investigue, sino que también eduque para la vida, que enseñe lo académico y lo vital, que sea menos jerárquica e individualista, más dialógica y comunitaria y transformadora, que investigue la realidad y se comprometa con ella para la contribución y construcción de conocimiento, lo que Polimnia arguyó, ya que parte de sus estrategias y significados se atribuyeron a la elaboración y desarrollo de prácticas en diversos contextos, en los que se llevaba a cabo un trabajo de exploración de contenidos.

Mi primer acercamiento fue dando clases de *Didáctica* y de *Desarrollo de la Comunidad*, en las cuales realizaba prácticas, nos íbamos a Oaxaca, Monte Albán. Trabajaba con mis estudiantes casi todo el día y tenía seis horas para revisar programas y para toda la exploración a la que daba lugar, en la que resaltaba la visión de cultura correspondiente a partir de sus características (E1Pol-37TI, pág. 11).

Por su parte, Urania manifestó que las funciones ligadas a la docencia realizadas en el Colegio de Pedagogía fueron a partir de talleres y cursos relacionados con la *Investigación Educativa* y la *Sociología de la Educación*; destacando como antecedente el haber impartido cursos en Posgrado en un *Seminario de Investigación*.

Realizaba una multiplicidad de funciones como impartir clases por la mañana, y por la tarde, sobre todo *Talleres de Investigación Educativa* los últimos semestres, séptimo y octavo; dos cursos en la mañana y dos cursos en la tarde, y también daba un curso en posgrado en un Seminario de Investigación, eran cursos vinculados con la *Investigación Educativa* y la *Sociología de la Educación*. En los talleres daba *Sociología* y ahí yo daba *Estadística* y, con el tiempo, me fui orientando hacia otro tipo de temas (E7Ura-37TF, págs. 13-14).

Para la formación de los profesionales de la educación o perfeccionamiento docente, se puede distinguir la recibida por los diversos profesionistas y los procesos en que participa, ya sea para adquirir, desarrollar y renovar las competencias necesarias para el desempeño profesional docente, se generan a partir de la reflexión “no sólo porque implica la formación de quien está en la punta de los cambios aplicados al sistema educativo, sino porque concentra finalmente la forma en que se piensa el futuro de los sujetos” (Inclán y Mercado citado por Ducoing, 2005 pág.67), aunque existen profesores que se valen de otras experiencias de tipo artísticas para generar sus propias estrategias y técnicas, de este modo, adquirir elementos de fortalecimiento en su práctica docente, acorde a su personalidad, como es el caso de Calíope.

Dado que me encontré con una serie de retos, me llevó a aprovechar parte del estudiar teatro para poder darme a notar; sin embargo, asistí como oyente y así saber cómo se desenvolvía un actor, cómo definía o modelaba su voz, que yo en mi vida me hubiera imaginado y aprendí mucho de allí. Aprendí cuestiones de modelación de voz, manejo corporal, que me han ayudado mucho en la presentación de tesis en público en cualquier escenario; fue para mí un reto. Permanecí siete años dando *Legislación Educativa Mexicana*; fue algo apasionante porque, anteriormente, la materia se daba solo por abogados, impartida de manera meramente descriptiva, así como revisión de artículos, etc., a lo que, cuando vi el programa desde un enfoque pedagógico me gustó. La Maestra Lourdes Chehaibar lo que hacía en su programa era vincular la interpretación jurídica con los hechos educativos y tratar de mediar, lo que me llevó a darme cuenta de que hablar de los procesos históricos era sumamente importante para dar a entender, en términos de consecuencias, cómo se habían desarrollado estos procesos y por qué se estaban legislando de esa manera, lo cual me llevó a estudiar y aprender mucho más sobre *Historia de México* y, por ende, *Legislación Educativa Mexicana* (E4Cal-26TI, págs. 21-24).

Gimeno (1998) señala que la formación docente se encuentra ligada a la función que realizan los profesores en la sociedad y la cultura escolar; desde nociones de preparación para transmitir lo que se sabe, procesos de capacitación técnica, formación para la acción y la reflexión, considerando esta práctica como parte de un espacio de trabajo colegiado, que responde a una perspectiva de reconstrucción social de la función docente. En este orden de ideas, Talía resaltó la importancia que conlleva la actividad docente, en la cual se generó y desarrolló como estudiante de licenciatura durante su formación inicial y que

concibió como una carrera de tiempo completo. Tuvo que adaptarse a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y crear sus propias estrategias de enseñanza²³:

Para mí, la docencia implica dedicación, no sólo por la impartición de cursos, sino como una carrera de tiempo completo. A partir de la transitoriedad de asignaturas, he impartido cuatro materias con semestres cubiertos en totalidad; entonces, eso para mí es de vasta importancia y sustancial ímpetu, ya que no siempre se tiene a los mismos alumnos, pero, en general, se torna una tarea de suma importancia desde los primeros semestres hasta los últimos, como es el caso de las materias: *Fundamentos de Investigación, Psicotécnica, Investigación Cualitativa, Pedagogía Contemporánea y Seminario de Tesis*, donde se tiene que tener la sensibilidad para adaptarse y crear las condiciones necesarias de aprendizaje (E2Tal-39AF, págs. 51-53).

Por su parte, Melpómene señaló haberse encontrado como docente al impartir materias como *Psicotécnica Pedagógica y Pedagogía Experimental*, las cuales aprendió con Libertad Menéndez; la implementación de contenidos se le facilita a partir de sus experiencias, aprendizajes y puesta en práctica, como el reflejo y la adquisición de figuras docentes representativas, donde resalta la importancia de moldear y resignificar estas figuras en su concepción como docente.

Cuando me encontraba como docente enseñaba *Psicotécnica Pedagógica y Pedagogía Experimental*. Como lo aprendí de Libertad Menéndez, ya no me generaba ningún trabajo y *Psicotécnica Pedagógica* me resultaba de gran agrado. Y bajo mi experiencia, uno aprende poco a poco, como en el caso de la *Didáctica*, en donde, en realidad, lo que hace uno es replicar las experiencias didácticas que vio, que eran buenas, a través de los profesores que uno tuvo y admira. Y esa idea del gusto por cómo enseña tal maestra y querer actuar como ella, o viceversa, no me gusta como enseña tal maestro y no repetir lo que él hizo (E5Mel-35AF, págs. 13-15).

²³ Marrero (1993) {citado en Llanos, (2009)} plantea que, en el caso de los profesores, las teorías educativas personales “son reconstruidas sobre conocimientos pedagógicos, históricos y socialmente elaborados que se transmiten a través de la formación y en la práctica docente, por todo lo que conlleva elaboraciones en la formación profesional, a partir de su formación o en la práctica. Se remite con especial atención a investigar procesos a los que los docentes están expuestos y que determinan ciertas destrezas en ellos, además de la ejecución de prácticas culturales concretas a través de la relación con ciertos contextos próximos o escenarios socioculturales específicos.

Para Clío, la actividad docente se generó al término del proceso de gestión de la Mtra. María Esther Aguirre, en la cual fungía como apoyo técnico. Empezó como profesora de asignatura en el Colegio de Pedagogía, impartiendo asignaturas de *Didáctica y Práctica de la Especialidad y Organización Educativa*, para luego adquirir las asignaturas de *Comunicación Educativa 1 y 2, Psicotécnica Pedagógica y Seminario de Tesis* en el SUA; se mantuvo con mayor carga horaria en este sistema, destacó en la impartición de las asignaturas *Economía de la Educación y Planeación Educativa*, bajo la tutela del Mtro. Carlos Muñoz Izquierdo. Con él una experiencia significativa fue la elaboración de material didáctico concerniente a la materia.

Con el paso del tiempo dejé la Coordinación, terminó la gestión de la Maestra María Esther Aguirre. Me quedé con dos horas como profesora de asignatura en el Colegio de Pedagogía, con materias como *Didáctica y Práctica de la Especialidad*, y luego me quedé aquí en el SUA con un número mayor de horas, quince horas que me favorecieron muchísimo. Luego aquí me dieron las asignaturas de otro profesor que dejaba, que fueron *Comunicación Educativa I y II, Psicotécnica Pedagógica y Seminario de Tesis*. Gradualmente me fui incorporando a las tareas de docencia de la carrera abierta, comencé con la asignatura de *Economía de la Educación y Planeación Educativa*, materia que me ayudó mucho haber cursado con el Maestro Carlos Muñoz Izquierdo, que en ese entonces era profesor del posgrado. Tenía una relación de cercanía en la parte de la investigación, soporte que me ayudó a elaborar materiales de *Economía y Planeación*, con su respectiva actualización. Permanecí en el escolarizado con *Didáctica y Práctica de la Especialidad*, lo que propició trabajar bajo dos vertientes (E3Clio-32AF, págs.20-21).

Cabe resaltar que Clío concursó por una plaza de profesor de asignatura, y obtuvo la titularidad como profesor fijo en el año de 1990, seguido de haber concursado en el año de 1991 por una plaza de profesor de carrera de medio tiempo, donde quedó asignada a la Comisión de Pedagogía, siendo. Hasta el año 2003 logró consolidarse como profesor de carrera de tiempo completo, asociado B definitivo; posteriormente, como profesor C y, en la actualidad, como profesor de titular A definitivo, habiéndose especializado en las diversas asignaturas que impartió.

En el año noventa se presentó la oportunidad de concursar por una plaza de profesor de asignatura definitivo, entonces me quedé como profesor fijo por dos horas en la asignatura de *Taller de Didáctica I y II*, que tuve a mi cargo

bastantes años, y acá en el año del 91 concursé por una plaza de profesor de carrera; en su momento fue de medio tiempo, carrera de área técnica de *Comunicación Educativa* y ya me quedé asignada a la Comisión de Pedagogía, como profesora de medio tiempo con horas; logré la homologación después de muchas dificultades, muchos bloqueos, hasta 2003 como profesor de carrera de tiempo completo asociado B definitivo. Después, ya quedé como profesor C y actualmente tengo la titularidad como profesor de titular A definitivo. Me he ido especializando en las asignaturas que antes mencioné, por tener a cargo el *Seminario de Tesis* pues ya me fui familiarizando más con los contenidos de investigación educativa (E3Clio-32AF, págs. 22-23).

5.4 Dirección de tesis en Licenciatura y Posgrado

En cuanto a la función de dirección de tesis, las académicas mencionaron en su mayoría una serie de significados de gratificación, como un proceso de vinculación entre la docencia y la investigación; aludieron de manera general, a esta actividad como un proceso que conlleva un acompañamiento a los estudiantes, sentido de responsabilidad y compromiso por ambas partes: en función de resaltar en los asesorados las habilidades y los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación, se favorece la titulación, y, por ende, esta actividad se traslada posteriormente hacia la producción y generación de investigación educativa.

Enders (2006, pág. 6) formula que el binomio docencia-investigación da fundamento al concepto de *libertad académica*. Este vínculo fundamenta el proyecto de profesionalización académica, porque otorga legitimidad a la investigación y a la enseñanza. Así se ejemplifica en el testimonio de Talía, quien plantea que la dirección de tesis es un suceso de suma importancia para entablar una relación cercana y direccionada con los tesisistas, dado que es una labor de enseñanza vinculada a la investigación. Primeramente, diferenció que los trabajos a nivel licenciatura recaen primeramente en el desarrollo y estimulación de habilidades, y en la estructuración de un esquema de trabajo que exteriorice este proceso de manera ágil y gratificante, y se consolide al elaborar la tesis.

Las actividades de los tesisistas siempre se encuentran vinculadas con la labor de investigación, sobre todo la enseñanza de la investigación, o el apoyo en desarrollar, estimular habilidades, búsqueda de información y estructurar un esquema de trabajo, organizar ideas, elementos, en donde se tiene que trabajar, y

bueno, labor de campo, aunque sea muy básica, conlleva gran relación personal y direccionada. Llevar a cabo esto a distancia, se torna con dificultad, aunque en algunos casos si tiene su ventaja, pero yo todavía soy mucho de leer en papel, en los libros, y, sobre todo tener la asesoría presencial. Y pues siempre he tenido abierto un espacio en que normalmente se asignan unos horarios y días para atender a los tesis, como seminario; esto varia también según las funciones, pero, normalmente, lo que conlleva establecer espacios para la atención de los estudiantes y su proceso de titulación. A mí me sirven estos espacios porque aprendo cosas nuevas: hay a quienes les cuesta trabajo redactar, pero hay gente también que tienen muy claro lo que quieren. Otro factor que influye en la dirección de tesis tiene que ver con el tiempo, debido a las condiciones personales del estudiante, el tiempo, entre otras. En posgrado he tenido participación en MADEMS como asesora en comité, volviéndose una actividad interesante, porque cuando inició hace como 10 años, se estaban acercando mucho a Pedagogía; ahí me ofrecieron un Seminario en el campo de Historia y Letras (E2Tal-39AF, págs. 68-73).

Melpómene narra que se inició como directora de tesis a la par con la actividad docente, impartiendo las asignaturas de *Historia* y *Filosofía*, de las cuales se desplegaron temáticas para llevar a cabo su función como asesora de tesis, en la cual -señala- va acompañada de momentos gratos, pero, a su vez, de gran responsabilidad sobre el proceso del alumno y la presentación de su investigación. Por ello, parte de la implementación de estrategias vinculadas al tema de interés que le presentan, minuciosidad en la estructura del trabajo y generación de confianza al desarrollo y revisión del trabajo, donde la responsabilidad y compromiso del estudiante es un elemento primordial para la autodirección.

Knowles (1975, pág. 18) plantea que es un modelo de aprendizaje para toda la vida. La definición más recurrente en la literatura correspondiente a este autor indica que la autodirección del aprendizaje es un proceso donde los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificar los recursos materiales y humanos para aprender, seleccionar e implementar las estrategias de aprendizaje apropiadas y evaluar los resultados de aprendizaje, y aproximar al estudiante al campo de la investigación al realizar la tesis.

Desde que me encontraba impartiendo clases de *Historia* y *Filosofía* me percataba de que no eran áreas de mucho interés para los alumnos, por lo que decidí

implementarlas de diferente forma para llamar su atención, lo que parece haber funcionado, ya que ahora sí tenemos muchos. Anteriormente, se iban más por las áreas de educación especial, Didáctica; posteriormente comencé a dar asesoría de tesis. Esto debe haber sido por el año 2000, siendo una experiencia sumamente interesante, debido a la gran responsabilidad de que ese alumno se titule y que haga un buen trabajo. De ese proceso, lo que me preocupaba más es que el alumno tuviera ciertas deficiencias, por lo que investigaba a fondo la temática que deseaba desarrollar para poderlo dirigir con mucho conocimiento de causa. En un principio te preocupas por respeto al alumno, por respeto a sus colegas, el cómo vas a presentar la tesis en aspectos de redacción o presentar problemas conceptuales; entonces, en un principio me daba terror, pero lo hacía con mucho gusto. Sin embargo, los estudiantes se tardaban más tiempo, porque no los quería yo soltar hasta que estuviera muy segura de que todo estaba bien (E5Mel-35A, págs.48-52).

Clío planteó que esta dirección de tesis es un proceso heterogéneo, de acuerdo al interés y a las habilidades que los alumnos presentan, respecto a ciertas temáticas de investigación y de acompañamiento del propio maestro. Señala que, si se alcanza a lograr con esa claridad, se facilitaría el proceso de dirección de tesis, favoreciendo el desarrollo y la conclusión de los procesos de titulación y, por ende, se fortalecería la investigación.

En cuanto a la dirección de tesis hay casos en los que los estudiantes ya vienen con un tema decidido y se presentan con gran convicción. En estos casos, entre el estudiante y yo ya revisamos material que puede ser de suma utilidad y se pueda realizar una preparación dentro de una disciplina; me gusta ver en esos casos que es el alumno quien adquiere un rol de mayor carga en cuanto a la claridad para su investigación. Sin embargo, hay casos en donde ni el tesista ni yo tenemos claridad para poder avanzar, lo que hace un poco más lento este proceso: hay que empezar de nada, como empecé yo también en su momento, de decir, cómo defino un objeto de investigación, esa es la parte que no te da la docencia (E3Clío-32AF, pág. 62).

A partir del *discurso* de las académicas, podemos hacer referencia al planteamiento de Nisbet y Shucksmith (1987, citados en Hernández y Sancho, 1993) quienes explican que las estrategias de aprendizaje son la estructuración de funciones y recursos cognitivos afectivos, que se deben llevar a cabo de manera acompañada para cubrir los objetivos de aprendizaje. Es posible señalar que las estrategias de aprendizaje constituyen otro de los saberes que los docentes universitarios deben poseer, ya que son los encargados de intervenir para modificar sus estructuras de conocimiento, sin olvidar el proceso motivacional que debe propiciar en el aula de clases. Otro de los conocimientos importantes, es el

curricular, ya que es un elemento básico que relaciona la dinámica de enseñanza-aprendizaje en la cual es de suma importancia que el docente conozca desde qué tipo de *Currículo* está trabajando su institución, para que su proceso de enseñanza sea acorde.

Euterpe enfatizó que, tanto trabajar en la asesoría de tesis, como ser parte de la revisión y sínodo de un proceso de titulación, se desarrollan a partir del acompañamiento y ayuda al estudiante, lo cual lo favorece en la puesta en práctica de habilidades y conocimientos adquiridos y que traslada su formación.

Transité un momento en que la matrícula en la carrera de Pedagogía se expandió. He dirigido cientos de tesis; en la realización de mis informes, mantengo un estimado de dirección de 10 tesis por año, así como mi participación en treinta exámenes profesionales, por lo cual, dentro de la sinodalía, me concibo como alguien que revisa a fondo las tesis: se puede vislumbrar como un trabajo de ayuda, de acompañamiento ser parte de un sínodo. El escribir un trabajo de titulación que aun cuando sea un informe de lo que has hecho, te obliga a exponer tus ideas, a sistematizar tus aprendizajes, a poner en práctica las habilidades que has aprendido y a darte cuenta de quién eres y cómo ejerces la profesión. Me parece que es fundamental que haya un trabajo de titulación a nivel licenciatura, para que el estudiante se dé cuenta y ponga en juego lo que ha aprendido y las conexiones que están en la realidad y lo que se ha enseñado, no irse por la vía solamente de incrementar números por promedio, por extensión de conocimientos, lo que fragua un ejercicio de formación (E6Eut-40AF, págs. 30-33).

Calderón (1999) afirma que la tarea del asesor consiste básicamente en que el estudiante o grupo de estudiantes logren aprendizajes significativos a partir de una serie de estrategias que el asesor aplique, tales como la reafirmación temática, la resolución de dudas, la realización de ejercicios, la aplicación de casos prácticos, los intercambios de experiencias, la exposición y la sistematización del conocimiento. De esta manera, Urania señaló en su *discurso* que la dirección de tesis fue un proceso de aprendizaje en principio para el asesor, debido a que no es una actividad que se enseñe: conlleva experiencia y práctica, así como la función de acompañamiento y consecución a los alumnos en el proceso de titulación, para evitar desfase alguno de manera académica o personal.

El desarrollo de asesoría de tesis fue de aprendizaje, primero para el que habla, porque a veces nadie nos enseña a asesorar trabajos a una persona. Recuerdo el primer examen cuando fui sinodal en una maestría, en la cual, creo, estaba más nerviosa que el propio sustentante, pero a través de la práctica va disminuyendo. Cuando ingresé al posgrado, comenzaron a buscarme mis alumnos para que los fuera asesorando, lo que conlleva más práctica y la experiencia a una la va formando para poder asesorar a otros. Uno va aprendiendo lo que es la dirección de tesis, que es vista por unos como orientación, como el acompañamiento a los estudiantes, y por otros, como una revisión minuciosa y constante para que el alumno no se desprenda de este proceso hasta su conclusión. Claro, se crea un vínculo de conocimiento que en todo el trayecto del semestre o de los semestres que puedan estar conmigo, uno los vaya conociendo y es el lazo de fortalecimiento de lo que estás estudiando y de qué está investigando (E7Ura-37TF, págs.14-17).

En el *discurso* de Polimnia encontramos que, dentro del Colegio de Pedagogía, ha realizado actividades en torno a la dirección y revisión de tesis, elaboración de informes académicos, funciones de sinodalía, exámenes extraordinarios, impartición de clases, participación en eventos, mesas redondas y elaboración de talleres que favorecieron la titulación, teniendo como resultado amplia producción.

Dirigí tesis, tenía un taller para favorecer la titulación, realicé informes académicos y, sobre todo, lo primero que hacía era elevar la autoestima de mis alumnos. Una vez que podía elevar la autoestima de mis alumnos, podíamos avanzar en sus tesis. Yo creo que mínimo dirigí cien tesis de licenciatura como resultado de los talleres, lo cual me propiciaba ser muy productiva, porque trabajábamos y revisábamos ese trabajo. Yo les pedía una cuartilla cada semana, y me llevaban dos y así se iban emocionando hasta que me podían llevar tres, cuatro, cinco, hasta que hacían la tesis. Parte de mis estrategias giró en torno a la dirección de tesis, participación en ser sinodal. Por lo que mi experiencia fue de manera general; apoyaba a los estudiantes para que se titularan, hacía observaciones y que los estudiantes avanzaran en su trabajo (E1Pol-37TI, págs.17-18).

La dirección de tesis es un proceso formativo fundamental en la relación del aprendizaje del futuro graduado, de acuerdo con Farfán en Ducoing (2005, pág.144) se puede visualizar como un proceso social complejo, referido al desarrollo de competencias profesionales; transita por diferentes niveles, estrechamente vinculados. Estas modalidades son niveles del proceso formativo “conducentes a la profesionalización de las prácticas tanto en el ámbito disciplinar, como en el pedagógico-didáctico y humanístico, en un contexto socio-histórico,

institucional y áulico” que influirán notablemente en la consolidación profesional del estudiante.

5.5 Elaboración de programas de estudio

La docencia universitaria es una labor que no sólo implica asumirse como “aqueel profesional destinado a impartir su clase o un contenido en particular”. La función docente involucra, además de interactuar en un proceso de enseñanza-aprendizaje, el diseño de propuestas *curriculares* para su operación en los contextos particulares, conjuntamente con la investigación educativa y la difusión de la misma.

De acuerdo con Gimeno (1998), el diseño del currículum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Diseñar es fundamental, porque a través del diseño es como se elabora el *Currículum* mismo, algo que compete directamente a los profesores.

El diseño incorporará, pues, la condición de ser una propuesta tentativa singular para un contexto, para unos alumnos, apoyados en principios interpretables, abiertos. Y si el *Currículum* real –llamado también en la acción– no se puede entender sin aludir a las prácticas existentes que lo convierten en experiencias para sus alumnos, tampoco servirán los modelos de diseñar que no cuenten con tales prácticas, que los convertirán o no en realidad. El diseño es un instrumento para guiar la práctica y ésta no es algo abstracto, sino que tiene actores determinados y se desenvuelve en circunstancias concretas (Gimeno, 1998, pág. 240; en González, 2011; págs. 42-43).

En cuanto a la elaboración de programas de estudio, podemos vislumbrar en los *discursos* diversos momentos de actuación por parte de las académicas, que van desde el diseño y la adecuación de programas y planes de estudio, a favor de la configuración de líneas *curriculares* y producción de material teórico, hasta la fundamentación del desarrollo y vínculo entre los contenidos de la carrera, así como los procesos de ordenamiento, aportación y comisiones en las que participaron para la continuidad de la formación universitaria.

En su experiencia, Clío cita haber tenido un acercamiento y esclarecimiento hacia la elaboración del plan de estudios de la carrera, a partir de la vivencia y cotidianidad dentro de actividades en la impartición de tutorías: la interrelación con los docentes y su actuación en el desarrollo de los programas de estudio le permitió visualizar la conexión de estos contenidos, los alcances y la configuración de la carrera, adscrita por docentes y estudiantes, a través de las reconfiguraciones realizadas al plan de estudios y su multiplicidad de apropiación.

Tuve una idea de los planes y programas de estudio como agente involucrada en la impartición de tutorías y muy cercana a la coordinación, de ver los materiales, de mi relación con los maestros para que actualizaran sus guías, etc. Entre el 1991 y 1993 tuve una tesista que me ayudó a organizar el archivo en el cual elaboramos mapas del plan de estudios, permitiéndome en otra perspectiva la conexión de los contenidos, el alcance, la continuidad, la secuencia e integración que encuentras con Tyler, Taba y demás autores; entonces, ya como asesora de alumnos a cargo de asignatura y cercana al plan, comencé un análisis del plan de estudios. Desde 1994 hasta el día de hoy, 21 años han transcurrido de intentos fallidos y no de reestructuración del plan de estudios, porque en 1995 se acabó un primer paquete diagnóstico, que no pasó al Comité Académico. Fui colaboradora en la realización de guías, junto con la profesora Rosa María, entregando el documento base y diagnóstico; entonces, ya me tocó elaborar un plan de estudios, elaborar una propuesta y corregir las guías de 40 programas de estudios. Estamos en un proceso de estructuración del plan de estudios desde 2008-2009, ya con la experiencia, conocimientos, sugerencia de estructura, coherencia, tipo de articulación, ya sea horizontal, vertical, retomando el trabajo dentro de esos 21 años rehaciendo el plan, el mapa curricular, trabajando la línea de contenidos por áreas: la visión que deseamos los alumnos se apropien (E3Clio-32AF, págs. 56-57).

Por su parte Melpómene, argumentó haber participado en la elaboración del plan de estudios de pedagogía, aplicado en 2010 a la configuración de las líneas filosóficas, históricas y de metodología de la investigación. Dada su experiencia e implantación docente en dichas asignaturas, se facilitó la adecuación y configuración de estas líneas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a que los modelos educativos buscan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, además de conocimientos, la habilidad del aprendizaje para toda la vida, resulta, de manera medular, elaborar modelos que le permitan a los individuos desarrollar su potencial formal de aprendizaje, fuera de las instituciones educativas (UNESCO, 1976). Esta habilidad se mide por el nivel

de *autodirección*, es decir, la forma en que cada individuo es capaz de diagnosticar, planear y ejecutar sus metas de aprendizaje de manera individual o con la ayuda de otros (Knowles, 1975). Aunado al objetivo de los modelos educativos, Ruiz de Miguel (2001, pág. 82) considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene lugar en un ambiente aséptico y aislado, por lo que, desde la perspectiva holística, es necesario tener en cuenta todos los ambientes que rodean al individuo a la hora de explicar su rendimiento.

Asimismo, Euterpe expone en su *discurso* haber participado en la elaboración de programas relativos al proceso de reestructuración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, señalando el sobrevenir de esta labor dividida en comisiones y actividades encaminadas al ordenamiento de los objetivos, la conformación *Curricular* y la sistematización de las actividades plasmadas para la evaluación y la dictaminación por parte del Consejo Técnico, así como la importancia de las aportaciones pertinentes de los comités estudiantiles, con fuerte auge y participación avizora de la perspectiva social que caracteriza la carrera de Pedagogía.

El proceso de reestructuración del nuevo diseño del plan de estudios se dio, de manera complicada y larga, en la primera etapa, que fue en la que me incorporé; se formó una comisión de profesores en donde yo coordiné. Era como un mandato de rectoría, en el que se tenía que mandar a hacer las revisiones de las acciones de los planes, incluso tuvimos recursos para cerrar sesiones foráneas, donde se iba el profesorado a Oaxtepec a tener días intensivos de discusión de hacia dónde, qué temáticas de áreas se querían implantar. Fue muy complicada esa primera etapa porque, paradójicamente, fueron los alumnos quienes delegaron que hubiera cambios, porque decían que iba a ser un plan tecnócrata en que le íbamos a quitar la perspectiva social a la carrera y que nos íbamos a convertir en unos tecnólogos educativos; así fue como se prepararon los consejos técnicos y la participación de estudiantes. Cuando regresé, empecé otra vez trabajando en esa comisión, pero de manera más estructurada, más avanzada; aun así, seguía careciendo de rubros como el número de créditos, materias de las que yo tenía una nueva visión, observaciones, etc. Trabajando y modificando de nuevo la sistematización del trabajo y luego, con la estrategia de dar a conocer a la comunidad lo que se había realizado y esperar sus observaciones, volver a presentarlo al profesorado y así hasta que fue aprobada ante el Consejo Técnico (E6Eut-40AF, págs.41-44).

En el *discurso* de Euterpe nos referimos al planteamiento de Stauffacher y Kleinwächter (2005, pág. 21), quienes manifiestan la necesidad de organización y creación de esquemas de conocimiento y de políticas públicas que aseguren la integración de la educación al desarrollo *curricular*, la capacitación de maestros y una administración educativa que apoye el concepto de aprendizaje para toda la vida, en busca de accesibilidad, economía y calidad vital para los sujetos.

En el testimonio de Calíope identificamos la existencia de elementos clave para el diseño de programas que precisen las características en cuestión, de objetivos de la materia, metodología y fuentes primarias, para la implantación del programa. Arguye su vasta participación y realización de programas, dentro y fuera de la universidad, los cuales han permitido fortalecer su trayectoria y formación académica.

Nosotros tenemos que diseñar nuestro propio programa, con el desglose de contenidos, en donde se precise cuál es la materia, el objetivo, la organización del contenido, sea por unidades, secciones o por nivel, los contenidos que se van a trabajar, la estrategia metodológica a utilizar con el grupo, evaluación y bibliografía básica. Una vez, revisando material en el IISUE, encontré una carpeta de programas que he diseñado; por ejemplo, hace poquito fui a Rosario, Argentina, a dar un curso sobre *Teoría de la Historia de la Educación en México* para hacer un análisis comparativo entre esta y la educación de Argentina. Fue una experiencia muy importante e intensa para mí. He dado cursos de *Metodología de la Investigación* en otros posgrados, como en Jalapa y Veracruz. He tenido la oportunidad de participar en diferentes lugares y diferentes instituciones, también me han solicitado *Talleres* para Oaxaca sobre *Investigación y Metodología de la Investigación*, en solicitud a la función de algunas instituciones y que se van guardando como propuestas. Patricia Ducoing es quien en gran medida me ha invitado a participar y realizar programas; también Alicia de Alba, quien expresa agrado por mi trabajo (E4Cal-26TI, págs. 60-62).

Por su parte, Urania destacó haber participado en diversos programas de estudio de la UNAM, en el posgrado y en la UPN. Señaló que, a partir de la libertad de cátedra de la UNAM, elaboró los programas basados en la experiencia de lo funcional y del reconocimiento de los estudiantes, así como de las necesidades como característica de retroalimentación.

En la UNAM, como hay tanta libertad de cátedra, elaboré mis propios programas sobre una base de la experiencia de lo que va funcionando, sobre conocer quiénes son sus alumnos, el conocimiento de necesidades, cuestiones novedosas en la bibliografía, problemáticas, etc. En cuanto a la Pedagógica, la dinámica fue diferente, pues se daba más una cuestión de negociación respecto de lecturas, de funcionalidad, de guías de las propias lecturas; ahí, tenía entendido, esta elaboración radicaba conforme a las guías de investigación educativa en distintas corrientes, el Marxismo y el Positivismo; así, colaborábamos desde colegas mexicanos hasta extranjeros. Hasta la fecha, todavía guardo los materiales de discusión que teníamos (E7Ura-37TF 27-28).

Polimnia abordó la necesidad de moldear la mirada de la Didáctica, vista en ese momento sólo como una parte técnica u operativa, en la cual, a partir de esta condición, se realizó un conjunto de antologías de contenidos teóricos como eje de fundamentación ante procesos cognitivos, participativos, sociales y escolares.

Impartí *Didáctica* y su *Práctica*, porque curiosamente hubo un sesgo para los pedagogos de generación, de mirar a la Didáctica como lo técnico, como parte operativa, pero aquí en la Didáctica debe haber una parte teórica en conjunto: ésta es la *Teoría Pedagógica*, desde la cual, si no fundamentas, ésta no se podría resaltar hacia una participación social de los alumnos y solamente se mantenía en un proceso cognitivo, por lo cual en Aragón, junto con Toño Carrillo, realizamos antologías sobre *Prácticas, Didáctica, Desarrollo de la Comunidad, de Teoría y Práctica*, y así implementar un sustento teórico a las asignaturas; también se llevó a cabo la participación en programas de televisión de la UNAM (E1Pol-37TI, pág. 12).

Además, resaltó la apertura e implementación de programas de servicio social, ligados al desarrollo de algunos aspectos del *Curriculum*, adheridos con sus proyectos de investigación y el de sus estudiantes, obteniendo como resultado el avance en los proyectos y elaboración de su tesis.

Parte de las experiencias que tuve en el servicio social es la apertura de programas. Yo lo escribía en pedagogía, lo que me permitió ir avanzando, es decir, aperturar el servicio social en conjunto de mis proyectos de investigación, relacionados a mi campo de estudio, en los cuales ligaba a los estudiantes a los proyectos y sobre estos, los alumnos realizaban sus tesis. Esta dinámica se daba a partir de generar reuniones de trabajo para la elaboración y revisión de marcos teóricos, trabajos de discusión, de análisis y organización de actividades, lo cual facilitaba la ejecución de mi investigación y a ellos cumplir con su tesis (E1Pol-37TI, págs. 19-20).

Zemelman (1996) expone que el proceso de enseñanza–aprendizaje, desde el ámbito de la transmisión/transformación docente, implica que el conocimiento

sea entendido como un instrumento para pensar histórica y críticamente, en lugar de considerarlo como una mera acumulación y aprehensión de contenidos. Debemos subrayar la importancia del saber destacar el carácter sobre las formas de razonamiento de los procesos constitutivos de los fenómenos reales y acerca de la construcción de teorías históricamente significativas para el momento que se vive.

5.6 Congratulaciones del *ser docente*

En el siguiente apartado se denotan las satisfacciones de las académicas frente a la función docente, entre las cuales se señalan las generadas por medio de la pluralidad de experiencias, desde su transitoriedad como alumnas de la carrera, el enriquecimiento y las adecuaciones de estilos de enseñanza adquiridos con esta actividad, la referenciación y el impulso de habilidades, hasta las vías y métodos efectivos, en la conclusión de estudios de los alumnos. Asimismo, las académicas señalaron que la obtención de satisfacciones va de la mano con dificultades que han encontrado y que se entrelazan con el perfeccionamiento de su profesión académica.

La *motivación* es un impulso que guía, orienta, intensifica y mantiene la conducta ante alguna situación determinada, con la idea de obtener algún resultado de cuanto se propone (Díaz-Barriga y Hernández, 2004; Good y Brophy, 1986; Woolfolk, 1999). Existen distintas perspectivas que explican la *motivación*; entre ellas se encuentran los enfoques cognoscitivos, que la definen en términos de una búsqueda activa de significado, *sentido* y satisfacción, respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas, considerando como base el modelo de Atribución Causal de Weiner (Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

Talía señaló que, una parte de las satisfacciones del *ser docente*, giran en torno a la pluralidad de sucesos vividos dentro del Colegio; destacó

acontecimientos y experiencias desde que era estudiante, la realización de funciones de ayudantía, así como su configuración docente con el devenir y el entramado de relaciones con docentes, estudiantes y egresados.

Cumplí 37 años en el Colegio, pero de que empecé de ayudante he seguido toda la escala, pues ya el gusto, las experiencias, las dificultades que llega a haber, pero sobre todo el trabajo, se torna estimulante, la docencia, la relación con los amigos, con los estudiantes, que se convierten muchas veces en amistades, los egresados, que, a la vez, luego se han incorporado como profesores y luego, pues los encuentros en los diferentes espacios, en posgrado, en el IISUE, causan un sinfín de satisfacciones (E2Tal-39AF, pág. 75).

La *motivación profesional* es un factor que distingue a muchos docentes. Hout y Elliott (2011) dan cuenta de estudios de psicología en las organizaciones donde señalan que las personas desempeñan sus actividades, motivadas por el reconocimiento personal y profesional, así como por la satisfacción que brindan las tareas desarrolladas. En la experiencia de las escuelas, el interés profesional de los docentes se antepone, muchas veces, al costo y riesgo del esfuerzo de docencia. No implica que estos últimos dejen de ser importantes, pero predomina la motivación profesional.

Por su parte, Calíope señaló que sus satisfacciones como docente se generaron a partir de su experiencia como docente, en donde la obtención e implementación de elementos de análisis y vastas experiencias de aprendizaje, dan cuenta de la significación otorgada a sus estudiantes.

Las satisfacciones obtenidas bajo la vida tomada en la Facultad son realmente muchas. Te puedo decir que he experimentado muchísimo con riesgo a que pueda ser criticada con mis grupos; incluso, cuando yo empecé a impartir clases, dije a mis alumnos: vamos a poner en prueba un programa obtenido de una experiencia didáctica de un libro de Ricardo, pero vamos a poner a prueba qué tanto podemos sacarle jugo a lo que este autor pensaba. Posteriormente realizaba un programa de acompañamiento. Les dije: “vamos a irnos acompañando para que entre todos socialicemos el proceso de elaborar un tema de investigación, y lo que vamos a hacer es el esqueleto de un protocolo”; les enseñaba poco a poco cómo acotar los procesos, porque hay que tener una atemporalidad, porque hay que situar a los sujetos. Y eso es lo que me da la docencia, me da elementos de análisis, experiencias de aprendizaje. He tenido la satisfacción de que muchos de mis alumnos que me encuentro me recuerden, tienen algún recuerdo; yo no sé si

positivo o negativo, pero al menos ya está el recuerdo y es algo que a mí me da muchísima satisfacción, porque creo que es algo que te va marcando en términos de trayectoria, de presencia y me da mucho gusto. Me siento realmente afortunada que pueda tener un espacio donde pueda seguir aprendiendo, donde pueda seguir compartiendo, donde pueda seguir discutiendo hasta aspectos específicos y que, además, me permita ir sistematizando cuestiones que me parecen importantes y que siempre marcan mi trabajo (E4Cal-26TI, págs. 45-48).

En tanto, Euterpe declaró que el agrado producido por la actividad docente reside en tener claridad de qué se quiere enseñar, la vía y los métodos para generar las estrategias necesaria para la apropiación de contenidos, los cuales se ponen en juego en la práctica y realización de proyectos de investigación, que facilitan la vía para concluir sus procesos como estudiantes de licenciatura.

Me agrada la función de docencia, aunque a veces la sufro mucho, pues la consideré como contingente para quienes va dirigida: no puedes pensar docencia a nivel superior, sin pensar en los resultados que deseas obtener. La sufro cuando llegan los jóvenes que no tienen todas las herramientas o cuando el asesor no hizo su trabajo. Cuando soy la directora o responsable de los proyectos de investigación creo que me sufren los estudiantes, porque soy muy cuidadosa. Cuidar que no vayan cosas sin fundamento, no está de más; cumplir con las partes formales, el aparte crítico, entre otros, es un nivel de responsabilidad (E6Eut-40AF, págs. 34-35).

De acuerdo en el planteamiento de Zabalza (2007, pág.131) se considera que la mejora del nivel de satisfacción de los profesores se posibilita a través de la dinamización institucional de los centros universitarios y de la mejora de la calidad de los procesos formativos en ellos producidos. La universidad es una organización educativa con prevalencia individual, que dota de relevancia a aspectos de satisfacción profesional, encaminados al buen funcionamiento de las instituciones

La experiencia de Melpómene se centra en torno a que concibe su actividad docente de manera gratificante y orgullosa, la cual se ve reflejada en la concepción que sus alumnos van construyendo a partir de su travesía escolar y conceptual, en la que ella ha tenido aportaciones, desde su quehacer en la enseñanza y la claridad que les proporciona.

Como profesora de carrera lo vivo muy contenta, debido a que lo que realizo me fascina. Estar con los alumnos es algo que considero un privilegio, porque los veo diferentes cuando entran y cuando egresan, al poder expresar sus opiniones sobre qué conforma el *ethos* del pedagogo, pues ya se sienten completamente identificados con la carrera, para desarrollar todo lo que viene en un futuro (E5Mel-35AF, págs. 78-80).

Los logros no se generan automáticamente, son resultado de un proceso complejo de actos, necesidades y satisfacciones, que articulan aspectos motivacionales (Atkinson, 1960; Maslow, 1943; Mc Clelland, 1961, Murray, 1938; Nuttin, 1984). Por tanto, no sólo debemos aceptar en el acontecer de los profesores siempre hay iniciativas por emprender y decisiones por tomar, sino, fundamentalmente, que el resultado de estas acciones modifica su crecimiento.

Por otro lado, Clío, en su testimonio señaló que, a partir de ciertas dificultades encontradas en la vida académica, se genera un enriquecimiento y una satisfacción, que van desde la puesta en juego de sus conocimientos adquiridos como estudiante de licenciatura y posgrado, hasta, y, sobre todo, la adopción de estilos de figuras constitutivas en el ámbito de la docencia y la pedagogía, como trasmisor de conocimiento.

Atravesé por una serie de complicaciones que, a su vez, me nutre y me deja satisfecha, por ejemplo, en la elaboración de materiales. Me ha gustado, porque puedo ver cómo he puesto en esparcimiento cosas que pensaba, que sabía y que se podían hacer, materializándolas, como es el caso de las guías de estudios. Cuando me invitaron a trabajar como ayudante al SUA, en ese momento la Maestra Leticia Moreno me decía “por qué no vas revisando las guías, vas haciendo un mapa y nos vas diciendo donde están los desfases”; de ese trabajo, que empezó en el 1985 y que fui detectando detalles, pasé a hacerme cargo de asignaturas en 1987, pero ya elaborando el material. Este fue un reto muy importante porque lo que había estudiado en la maestría con el Doctor Muñoz Izquierdo sobre *Economía y Educación*; me proporcionaron cierta ayuda para elaborar estas guías faltantes. Entonces, empecé a planear y solicitar apoyo de gente experta en estas temáticas, para, posteriormente, aprender, resignificar y aplicar mis conocimientos a través de la experiencia y de los modelos aunados al desarrollo de satisfacciones dentro del campo laboral y, por ende, propiciándome una estabilidad económica. Pero ya estando aquí, el motor más fuerte ha sido la docencia: es como abrir un libro, encontrar cosas y decir, esto cómo lo podría llevar a una materia que estoy dando, cómo lo podría relacionar o tiene que ver, o buscar en otros lados. Ya estando aquí he sido invitada por otras instituciones para dar seminarios y las asignaturas,

entonces siempre debo tener esa opción de ser como el vehículo entre lo que dicen los libros y lo que la gente cree que necesita aprender (E3Clio-32AF, págs.54-66).

Weiner (1972) describe que la Teoría de la Atribución parte de cómo las personas perciben la *motivación*. La premisa central de esta teoría es la búsqueda del *por qué* de las cosas, de los hechos, es el resorte básico de la acción; de esta manera, el conocimiento actúa como forma básica de *motivación*. Esta búsqueda de explicaciones (causas) se hace más frecuente ante un resultado inesperado, como el fracaso, más que ante situaciones esperadas, referidas al éxito.

Clío narra cómo, parte de las congratulaciones, es también la realización de informes y aportaciones en trabajos, en lo que forma parte de sus referencias, así como la contribución que pueda imprimir a los estudiantes y el viraje que logran aportar a nuevos trabajos, a partir del conocimiento ya construido en sus publicaciones.

Me deja satisfecha cuando me solicitan un informe, una aportación y yo veo las citas y veo por qué me citan. Entonces, entiendo ahí que alguien busca en mi trabajo, porque este le aporta tal, alguien buscó mi trabajo de presencia en los clásicos, porque necesitaba una definición de Pedagogía; alguien consultó el artículo porque buscaba algo que yo ni siquiera había vislumbrado cuando elaboré el artículo (E3Clio-32AF, págs. 66-67).

Para De Certeau, el tránsito entre la acción y la articulación de *discurso*, remite a la problemática de la *enunciación*, como medio para acceder al conocimiento desde la experiencia en dos dimensiones: desde los sujetos que viven la experiencia misma y que no acceden de manera inmediata a su representación, pero sí a efectos en la subjetivación, y desde los saberes sociales engendrados en esas prácticas y que constituyen un corpus. Este tipo de saberes proporciona un doble dominio para el conocimiento de lo social (De Certeau, 2000, pág. 24).

Finalmente, Polimnia expresó, de manera general, ciertas congratulaciones atravesadas no solamente en el ámbito de la docencia, sino que aludió a sus

funciones dentro de la vida académica, relativas a la investigación y la gestión que también ha realizado, y que luego transfiere hacia el perfeccionamiento en su profesión académica.

Me gusta mucho lo que hago, me gustan mucho mis proyectos de investigación. Acerca de las diversas actividades como docencia, investigación y gestión, cada una tiene su encanto: de investigación, me gusta mucho encontrar, presentar resultados, promover; en la docencia formar a los muchachos que vayan avanzando, en la gestión, pues obtener todos los recursos para los proyectos (E1Pol-37TI, pág.53).

5.7 Desagrado de la vida en el aula

Las dificultades de las académicas entrevistadas en cuanto hace a las actividades docentes, no se centralizan meramente en esta función, pues mencionan que si bien existen limitantes, estas son externas, ya que en este contexto suelen presentarse variaciones que retrasan o limitan su actividad, como la falta de recursos, la diferenciación entre la actividad de impartición de clases y la asesoría de tesis; en ocasiones, el escaso compromiso de los alumnos en el aprovechamiento de espacios formativos, desagrados de efectos *curriculares* y ya de manera directa, el salario, que se considera, por parte de algunas entrevistadas, no es adecuado, de acuerdo con la multiplicidad de funciones realizadas. Sin embargo, se le atribuye a toda esta multiplicidad de insatisfacciones lo concerniente a la política y la conformación de grupos dentro de la Universidad, que conlleva a una competitividad y detención de difusión.

La perspectiva acerca del éxito y el fracaso en la universidad se centra en el análisis de la normatividad en las instituciones y las relaciones que en ellas se producen, para explicar problemas como deserción y rezago. Una de las normas generadas en las universidades son los reglamentos, que pautan los requisitos de ingreso para los estudiantes y las condiciones de permanencia (Baldoni et al, 2004).

El contexto de desagrado que plantea Melpómene queda definido de acuerdo con la actividad docente, que desglosa a partir de su permanencia como

profesora por efectos curriculares; sin embargo, reconoció que no encuentra dificultades en su función docente, ya que concibe la Universidad como un espacio de libre albedrío.

El ser profesora por efectos curriculares y no haberme dado cuenta, ese es el único defecto, pero no me lo puso el Colegio sino porque yo no me di cuenta. Y la verdad yo no le veo limitantes a la docencia, la Facultad y la Universidad en general es bellísima, que aquí puedes estar de docente y no hacer nada, pero si tú quieres hacer algo, lo puedes hacer. La institución te da la posibilidad, la apertura de hacer algo que quieras en todos los sentidos (E5Mel-35AF, págs. 83-84).

Clío describió que el salario es parte de los desagradados incluidos en la función docente, el cual, considera, de manera general, no es el adecuado para los profesores, mientras resaltan la multiplicidad de funciones realizadas, así como la limitación de espacios de trabajo, situaciones que nacen de las autoridades, de la dinámica que se vive de manera política y de la formación de grupos y planillas de quienes depende el apoyo y los recursos que se otorgan.

Dificultades hay muchas, el salario no es el que uno mereciera si tomaran en cuenta todo lo que uno hace. Estamos muy limitados de espacios físicos, son muy peleados, pero ya no me quejo, aquí estamos trabajando. Lo que te digo que también depende mucho de las autoridades en turno, de si eres cercano o no, si eres partidario de o no, cada vez que van a elegir un director se hacen los grupos que están en favor de una planilla o de otra. La dinámica de ver a los miembros de la junta de gobierno, de lo referido a quiénes están conteniendo, es esa incertidumbre. Lo único que deseas es que no se interfiera con el trabajo realizado. La Facultad tiene menos apoyo y menos recursos que otros sitios, los institutos, por ejemplo, el IISUE (E3Clío-32AF, pág. 67).

Calíope, cuestiona la existencia de disgustos en el quehacer como docente, argumentando que, en general, no existe efecto alguno; sin embargo, resalta situaciones en el bajo compromiso y aprovechamiento por parte de los estudiantes; considera, debería de realizarse mayor criticidad en las experiencias formativas que ofrecen espacios como la Facultad. Asimismo, menciona la poca capacidad de la UNAM para aceptar una matrícula mayor de alumnos.

En cuanto a las barreras en el quehacer docente o disgustos, no hay algo que me disguste. Me disgusta que los jóvenes que tienen la oportunidad de estar en la escuela no estén, y que, finalmente, la posibilidad de compartir una experiencia se

quede muy limitada y bueno, que la UNAM no tiene capacidad para más. Yo recuerdo en la huelga del 99, cuando yo tenía gente de gobernación vigilándome en clase, para ver si no estaba haciendo proselitismo político, no estaba formando ideólogos de izquierda. Esa sensación de represión, en donde uno tiene que tener cierto cuidado, porque no tiene que poner a tus estudiantes en riesgo: eso me disgusta. Pero esa es una cuestión del sistema, no es una cuestión de la escuela, es una condición del estudiante. Analizando lo que implica la finitud como esencia humana, analizando conceptos que les permitieron moverse, incluso en convicciones muy personales, por ejemplo, esos aspectos, me permiten entender realmente lo que es el ser humano como tal. Entonces, yo he aprendido, aparte de contenidos que son muy importantes y que tienen que darse, he aprendido mucho de la cuestión de la condición humana y yo creo que esa es la otra riqueza de la docencia: no hay, creo yo, otra profesión que te acerque más a la sensibilidad de lo que es un sujeto que la docencia, desde mi punto de vista (E4Cal-26TI, págs. 52-55).

Para Euterpe no existen aspectos de desagrado: destaca que los actores dedicados a la docencia se caracterizan por ser optimistas y generar mejoras en la visión y las perspectivas de las personas, a lo que denominó “el buen docente²⁴”, y señaló la congratulación de insertar significados en la profesión del pedagogo.

No encuentro desagrados; creo que, si eso sucediera, ya me habría dedicado a otra cosa. Creo que los que hacemos docencia somos pedagogos: siempre nos mueve el apoyo optimista con las personas y en la vida de las personas, que te encuentres a tus alumnos y exalumnos y te digan: “gracias por lo que me enseñó”, que te comenten: se acuerda que no me gustaba tal materia, pero la aplico todos los días. Creo que eso es lo que nos motiva el seguir en la docencia. A veces es la mirada de un estudiante que le ves que está entendiendo de manera diferente las cosas, lo que te motiva, dices, ya le cambié la mirada a la gente, ya entendió: esa es mi perspectiva (E6Eut-40AF, págs. 29-30).

Finalmente, Polimnia argumentó que las dificultades en la docencia consisten en el tiempo asignado a las actividades, y en la falta de recursos, que retrasa y convierte en obstáculo la publicación de resultados y su difusión, es decir, que, dependiendo de las visiones de los actores encargados de la

²⁴ Al revisar la referencia del concepto e idea del “buen docente”, encontramos una multiplicidad de términos a través de varios autores y su respectiva terminología {Hunt, (2009); Salazar(2007); Villa (2008); Casillas (2006); Bain (2005)}: docentes eficaces, excelentes, de calidad e, inclusive, de mejores docentes; sin embargo, es importante señalar que aun cuando existe esta diversidad, todos los términos hacen referencia a un docente que responde a las expectativas y necesidades planteadas por los estudiantes, en función de su formación profesional, y que logra la obtención de buenos resultados por parte de los estudiantes.

dictaminación de los proyectos, puede diferir el sentido inicial de la actividad como docente y director de tesis, convirtiendo el medio en una actividad competitiva.

Los factores son de tiempo. No siempre se cuenta con recursos; eso hace que se frenen algunos proyectos, sobre todo cuando he tenido resultados y dónde lo vas a publicar, en qué libro se va a difundir. En este caso de la difusión de la investigación, he atravesado por dificultades. A veces, tu proyecto no coincide con los proyectos de otros; se ha vuelto un medio competitivo, al grado de volverlo complicado porque dictaminan un trabajo, pero si te dictamina alguien que tiene una visión distinta a tu proyecto, pues se vuelve complicado. En cuanto a mi función como dictaminadora priorizo lo académico, me guío por ser muy profesional. (E1Pol-37TI, pág. 54).

Los elementos encontrados a partir de la función docente y las actividades realizadas por las académicas entrevistadas, giran en torno a la impartición de cursos a partir del diseño y la reestructuración de programas, de las adecuaciones a los estilos de enseñanza, que, en muchos casos, se denotan direccionados por la realización de funciones de ayudantía con profesores significantes en su proceso formativo, así como las congratulaciones, los desagradados y las limitantes a lo largo de su vida como docentes. Sin embargo, ellas resaltan la importancia de esta labor frente al transcurso de acompañamiento y formación de lazos académicos con los estudiantes, para guiarlos de manera fructífera hacia la conclusión de sus estudios, pasando por la asesoría de tesis, y que se vislumbra como continua reconstrucción de las académicas en su vida universitaria.

CAPÍTULO VI. LA INVESTIGACIÓN. EJE CENTRAL DE LA VIDA ACADÉMICA

Enseñar a investigar es una actividad compleja y laboriosa [...] no basta con basar la propuesta programática en la mera descripción, análisis y crítica de ese quehacer; es necesario además hacer participar a quien desee aprenderlo en todas las operaciones que comporta su realización, al lado de otra persona con mayor experiencia y en un espacio institucional en la que se promueve creadoramente la generación del conocimiento científico.
(Sánchez Puentes, 1995, págs. 13-14).

Una de las funciones principales del ámbito académico universitario es la investigación, la cual se fundamenta en la producción científica. En el campo de la Pedagogía, se materializa en conocimientos que coadyuvan a la teorización, la explicación del hecho educativo y la resolución de problemas de forma práctica. Latapí (1981) {en Sánchez, 2013}, se refiere a la investigación como: “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formación, diseño y producción de nuevos valores y sistemas”.

Pérez (1987, pág. 14) alude a la investigación en educación como un conjunto de acciones deliberadas y sistemáticas, que intentan explicar y transformar complejos fenómenos de la realidad educativa. Su producción se traduce en el diseño de modelos, sistemas y metodologías cuyo propósito es llevar a la elaboración de una teoría que otorga a la educación identidad y estatus como disciplina científica. Se puede resaltar, como atributo de la investigación educativa, su carácter social, científico y transformador de las prácticas de los valores educativos. El carácter social alude al proceso de generación de trasmisión y acumulación de conocimiento, en el que participan un conjunto de sujetos sociales, con cuya interacción otorgan dimensión histórica y social al conocimiento así producido, resignificando y superando los aportes y resultados parciales. El

carácter científico permite analizar la realidad educativa de modo riguroso y sistemático, a partir de normas y procedimientos aceptados por la comunidad de investigadores del campo, a fin de producir nuevos conocimientos, sólidamente fundados, que se incorporen al debate y a la crítica metódicamente fundada. El carácter transformador se refiere a la finalidad última del quehacer científico, que consiste en las concepciones y valores que rigen la práctica social de los sujetos involucrados en la educación y en impulsar los cambios necesarios de la realidad educativa.

Para Jiménez (2014b, pág. 32) la formación de investigadores en educación en México, en sus inicios, no ocurría como un proceso formalmente desde el *curriculum*, sino, que se derivaba de la práctica profesional de aquellos académicos que se insertaban en espacios propicios para su desarrollo. [...] por lo la conformación de una comunidad de investigadores se generaba de forma tardía [...] siendo tal surgimiento hasta la década de los cincuenta y setenta con un grupo formado en el extranjero y otro más en instituciones nacionales.

El desarrollo de ambos grupos en la investigación estuvo marcado por su autonomía intelectual, mismas que se derivó en la formación de jóvenes investigadores mediante la elaboración de proyectos propios en los que se incorporaron académicos y estudiantes.

Esta etapa arrojó como resultado la creación de diversos centros, institutos y departamentos de investigación en la década de los sesenta. La creación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), siendo a principios de los ochenta fundamental el establecer como objetivo central *la formación de investigadores* a partir de la definición de prioridades y pautas de desarrollo educativo en el país (Latapí, 1994). Posteriormente, el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT en 1984 implantó criterios y reglas para su reconocimiento mediante indicadores, estableciéndose el grado académico

doctoral como uno de los requisitos deseables para el ingreso al sistema (Díaz-Barriga, 1998a).

[...] En 1993 el grado académico doctoral se estableció ya no como un requisito deseable, sino como obligatorio para el ingreso al SNI, este acontecimiento impulsó el crecimiento del nivel doctoral de manera exponencial en la década de los noventa. [...] estos acontecimientos han hecho que el grado doctoral sea un requisito indispensable para el reconocimiento a la labor de investigación y a la docencia en ES en México. Si bien, al inicio del funcionamiento del SNI, la valoración de la actividad de investigación de tiempo completo era un elemento central, actualmente ha cobrado mayor relevancia la docencia y formación de investigadores para los niveles altos del sistema (Jiménez, 2014b, pág. 32).

En 1989 llega a la rectoría de la UNAM José Sarukhán Kérmez (1989-1997) quién impulsó una reforma universitaria centrada en la regulación (y autorregulación) del personal académico denominada “academización”, (Sarukhán, 1990, en Jiménez, 2014a, pág. 319), la cual consistía en colocar al trabajo académico como el “objetivo central de la institución”, al adecuar la administración a las funciones académicas de las dependencias, con base al modelo tecnocrático implantado por el presidente Carlos Salinas de Gortari, lo que se traduce en los hechos en el establecimiento de diversos “programas” de flexibilización y de diferenciación salarial aplicadas al sector académico (sistemas de estímulos a la productividad)²⁵.

²⁵ Cfr. Jiménez (2014a, págs. 320-322) plantea que los procedimientos de flexibilización-estratificación salarial y estimulación de la competencia y productividad académicos, creados originalmente, por la tecnocracia del gobierno federal y aplicado, con algunos ajustes, por la administración de Sarukhán fueron los siguientes: 1) El programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico (PREPAC), vigente de 1990 a 1992, y sustituido a partir del 1993 por el Programa de Primas del Desempeño Académico del Personal de Tiempo Completo (PRIDE). 2) El Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG). 3) El Programa de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (FOMDOC), vigente a partir de 1993. 4) El programa de Reconocimiento y Apoyo al Personal Emérito, a partir del 1990.

Lo que tuvo como consecuencias las siguientes características del trabajo académico: a) *Sobrerregulación del trabajo académico*: sobrevigilancia de la actividad académica mediante múltiples mecanismos de supervisión internos y externos, tradicionales y nuevos (al “programa anual de labores” y al informe anual de actividades académicas señaladas en el EPA arts. 56 y 60), se agregan al SNI, los diversos programas de estímulos, los proyectos de investigación financiados interna y externamente –CONACYT, SEP, UNAM, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES); y de las propias instituciones en particular, los cuales tienden a configurar un sistema de control exhaustivo del quehacer académico (un panóptico académico), a través de distintas instancias de evaluación universitarias y del exterior (consejos,

[...] dicho modelo es la “solución” al deterioro de los salarios académicos en la década de los noventa, y el mecanismo idóneo para el fortalecimiento del trabajo académico en sus distintas modalidades (docencia, investigación, difusión y gestión), incentivando sus eficacia y productividad, además de lo anterior los nuevos estímulos salariales sirven como mecanismos novedosos de reorientación y control de la labor académica, en función de las políticas tecnocráticas universitarias - articuladas parcialmente con las políticas educativas estatales- (Jiménez, 2014b, págs. 319-322).

Por lo que para posesionarse en un espacio laboral en la universidad es indispensable poseer el grado de doctor, como lo plantea Jiménez (2014b, pág. 33) “estos acontecimientos son indispensables para el reconocimiento de la labor de la investigación y a la docencia en la ES en México”, lo que lleva a que la formación en investigación se profesionalice, de esta forma el ámbito académico se transforma y adecua para responder a las políticas institucionales para llevar a cabo labores de investigación.

Actualmente, en la UNAM la investigación se realiza en Institutos y Facultades. Los profesores de tiempo completo, con carácter de investigadores como lo señala el EPA (1974), realizan estas funciones de forma prioritaria, ya que poseen condiciones propicias para ello. A continuación, describimos la conformación de su *ethos* investigador.

6.1 Los inicios en el campo de la investigación educativa

Los inicios tienen que ver generalmente con la realización de la tesis de licenciatura y los estudios de posgrado. Destaca la influencia del director de tesis o del grupo de docentes de mayor afinidad con quienes las académicas entrevistadas

comisiones, comités), en las que participan distintos agentes (académicos de dentro y fuera de las dependencias, autoridades académicas universitarias, alumnos y tecno-burócratas externos de diversos niveles), con los que el trabajo académico pierde autonomía, es decir, la rendición de cuentas atenta contra la libertad académica; b) *Refuncionalización polivalente de la actividad académica*: reorientación de la labor académica hacia la polivalencia o flexibilidad funcional real (realización de múltiples funciones conforme a las “exigencias de la institución”, determinadas en alto grado por el poder burocrático hegemónico), al obligar a los académicos a cumplir fielmente el artículo 2 del EPA a través del cumplimiento simultáneo de las funciones de docencia, investigación, difusión y gestión, con lo cual el trabajo tiende a ser refuncionalizado con base en los “requerimientos” de la institución definidos frecuentemente por el poder burocrático y sus prioridades político-académico (Muñoz, 2002, De La Torre, 2004; cfr. Jiménez, 2014a, pág. 322).

se hayan relacionado en estos espacios. Durante este proceso, desarrollaron y perfeccionaron habilidades intelectuales, como la lectura y la escritura de textos científicos, así como el conocimiento de referentes y autores clave y de frontera en la temática. Lo anterior les permitió el ingreso y la participación en proyectos de investigación, en diversos espacios dentro y fuera de la universidad, que se concretó en sus estudios de doctorado y en su iniciación y consolidación como investigadoras. Moreno (2002) considera que la intervención de los formadores tiene un estilo diferente a cuando se trata de la docencia del enseñante, lo que implica un trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos; en este sentido, cuando se alude a la noción de formación para el oficio de investigador, se comprende como un área especializada, que sugiere una formación práctica cercana a una enseñanza con carácter artesanal, a través del contacto aprendiz-maestro en proyectos de investigación concretos (Arredondo et al; 1989). Dicha vía queda cimentada en el *saber hacer*, mediado por el *saber discursivo*, donde los actos de formación se desarrollan entre un investigador experimentado y un investigador en formación, orientados ambos hacia la promoción del desarrollo, la interiorización y la recreación de los *habitus* que demanda el mundo científico, sus normas y regularidades en la práctica. Aquí presentamos algunos testimonios de la influencia y el acompañamiento de los profesores, como el caso de Melpómene, introducida en la investigación como tesista, al ser ayudante de asignatura.

La práctica en cuanto a la investigación la realicé desde mi transcurso como estudiante de licenciatura, a partir de las clases en que ayudaba a la Maestra Libertad Menéndez. Ella nos formaba de una manera muy rigurosa. Adquirí muchos aprendizajes, pero sobre todo a investigar, ya que nos estimulaba a realizarlo [...] Fue mi asesora inclusive en el doctorado; por ejemplo, con ella rastree la temática sobre la memoria y la enseñanza de los contenidos, a través de prácticas de memoria como estrategias de aprendizaje a través de la *Historia de la educación* y la *Pedagogía*, a la par de llevar seminarios concernientes a la *Didáctica*, al área de *Filosofía* y de *Historia*, donde fui acompañada en todo momento por la Doctora (E5Mel-35AF, págs. 55-56).

La formación para la investigación es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores,

como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico que consiste en promover y facilitar el acceso a los conocimientos, en desarrollar habilidades, hábitos y actitudes, y en interiorizar valores, que exige la realización de la práctica denominada Investigación. Según Moreno (2003, págs. 52-53), esto se percibe en el *discurso* de Calíope, cuando subraya la importancia de la reflexión y la sistematización, al ser acompañada por su director de tesis.

El Maestro Carlos Ángel Hoyos me brindó apoyo en el CESU, en donde encontré un mundo de información y una vida académica que me pareció riquísima, con miles de perfiles respecto al trabajo en el campo de la Educación: me abrió un panorama gustoso en la realización de tesis, sometiéndome un año completo al desarrollo de la tesis, adquiriendo un carácter de disciplina y dedicación durante el mismo, pues dedicaba un horario extenso a la lectura y revisión de material. Y cuando tenía algún avance, acudía con Carlos Ángel, y se generaba un ambiente de discusión, precisión de contenidos hasta la constitución de la tesis, en tiempo y en forma (E4Cal-26TI, págs. 14-15).

Asimismo, señaló el IISUE como el lugar donde tuvo la oportunidad de conjuntar la realización de sus estudios de maestría y pertenecer a un grupo de investigación, en el que apostó por una indagación fructífera en cuanto a los resultados obtenidos a mediano plazo; esto le permitiría realizar estudios posteriores de Posgrado, con un mayor desglose de resultados.

Al incorporarme al grupo de investigación del cual tuve invitación, aproveché los beneficios que me dotó la realización de la maestría en cuanto al estímulo económico, lo que me inclinó a desarrollo de una investigación que me permita dar resultados a mediano plazo, en la cual tuve que realizar vasta recopilación de material teórico, para lograr un mayor impacto en el doctorado. He planeado demasiado, me gusta determinar muy bien los procesos, lo conveniente, y tomo la decisión que considero la más pertinente, soy muy racional y así me ha funcionado en el ámbito laboral (E4Cal-26TI, págs.25-26).

De Alba (2003, pág. 126) destaca que el carácter colectivo de la investigación consiste en formar un grupo de investigación, que, a su vez, puede estar constituido por diversos tipos de grupos y equipos, con estudiantes y académicos, con distintos niveles formativos y experiencias, quienes, durante la investigación, realizan tareas según su nivel formativo, sus capacidades y habilidades, en una línea de apertura, formación y producción. Estuvieron en

un equipo base, como responsable de la dirección y coordinación de la investigación, así, de brindar formación y capacitación a los integrantes del propio equipo, durante todo el proceso.

Finalmente, Clío aludió a sus inicios, generados a través de la invitación y participación en un proyecto coordinado por parte de la Dra. Ducoing, estructurado como un estudio comparativo de casos de la República mexicana, países de América Latina y Europa. Esta experiencia le otorgó la adquisición de material empírico para la realización de tesis de maestría y, a su vez, formó parte de sus primeros acercamientos formales al campo de la investigación.

La cuestión de acercamiento fue a partir del quehacer de investigación, obtenido por invitación de la Maestra Patricia Ducoing, que en ese momento tenía a su cargo un proyecto registrado que se llamaba “La formación de profesionales en Educación, principales tendencias”. Era un estudio comparativo; ya estaban asignados casos por estados de la República Mexicana, países de América Latina y Europa, y yo tomé como caso el de la UNAM, concretamente el de Pedagogía SUAFyL. Lo trabajé como un estudio de caso: ese podría decir que fue mi enlace con la investigación; como resultado, obtuve mi tesis de maestría (E3Clío-32AF, págs. 25-26).

El desarrollo de las *competencias investigativas* forma en los alumnos de Posgrado un aprendizaje significativo de conocimientos y habilidades, el cual les permite contar con las herramientas apropiadas para diseñar y ejecutar proyectos de investigación, propiciando la utilización de sus resultados en la retroalimentación y transformación de su práctica profesional y su conducta social (Álvarez, Orozco y Gutiérrez, 2011). Hay una profesión, la de investigador educativo, cuya función principal es generar conocimiento en el ámbito de la educación. Para ello se necesita una formación específica, que se puede dar en programas educativos formales, pero también en la práctica al lado de investigadores consolidados (Moreno Bayardo 2011).

Las trayectorias y las vidas académicas de las profesoras transitaron por diversas líneas de desarrollo en su labor cotidiana. Las actividades que realizaron eran funciones de docencia, investigación, gestión y coordinación de diversos

programas educativos, tanto a nivel licenciatura como posgrado, las cuales se dieron de manera conjunta, como se muestra en el siguiente párrafo.

Empecé haciendo investigación de manera más ligada a la docencia. Después, cuando hice el trabajo con el Doctor Díaz Barriga, sí hice investigación: allí nos pusimos a investigar y trabajamos mucho. En Aragón, ahí comenzó mi trabajo como investigadora, y, después, mi trabajo era fundamentalmente la docencia; no tenía horas para investigar, no era mi trabajo prioritario.

Cuando estoy en Aragón concurso por una plaza en el CISE y es ahí donde gano la plaza como investigadora. Entonces allí sí empiezo a transitar hacia ser investigadora, pero también todavía tenía una carga fuerte de docencia, porque mi trabajo era formar a los docentes de México y de América Latina; todos los que estuvimos en el CISE trabajamos en ello. A esta institución llegué en 1990; desapareció en 1997.

Mi ubicación se dio en el CESU, donde el trabajo prioritario era la investigación y no la docencia. En ese momento se nos dijo textualmente que nos olvidáramos de la docencia, que teníamos que hacer investigación; entonces me dediqué de lleno a la investigación. Transitar de ser docente a ser investigador fue bastante complicado, porque te vas creando tú una forma de trabajo, te vas creando el oficio, cuando tienes el oficio de docente preparas clases, organizas, y transitar a tener el oficio de investigador se vuelve muy difícil, porque me tuve que volver disciplinada. Quería andar por todos lados, y la investigación requería tiempo, muchas horas de trabajo, mucha disciplina, y, después de que leías, tenías que expresarlo con ideas propias, lo cual se volvió muy difícil, porque a veces me podía pasar dos días y me salían tres renglones; comprendía todo, pero plasmarlo me era muy difícil.

En ese tiempo empezaba mi tesis de doctorado, ya había empezado el doctorado. En el CESU fue una exigencia ser investigador; estar en la tesis me implicó dedicarme de lleno al aprender la ardua tarea de investigar ¡realmente aprendí a investigar cuando realicé la tesis de doctorado! (E1Pol-37TI, págs.22-23).

Dado que la tarea de ser investigador agrupa, se trata de estar y colaborar con otros, pues, en cierto modo, esas colaboraciones facilitan la producción. Y el mismo investigador lo considera así, de tal forma que lo busca y lo propicia. Lo adopta como parte de su identidad, que luego seculariza en sus actos a manera de *habitus*, para, finalmente, convertirlo en *doxa*, en un acto de encarnación. Estos procesos no están separados entre sí; ocurren de manera paralela.

Y, por añadidura, dichas formas de no agruparse carecen de interés; por el contrario, se fraguan alianzas, se buscan formas para sobresalir, oponerse, resistir, trasgredir, participar, para ser y estar. De tal forma, se logra el

reconocimiento de los colegas y un lugar objetivado de preponderancia como autoridad. No obstante, tampoco es un estado de cosas, sino un dinamismo continuo. Esas luchas nunca concluyen, esas alianzas jamás son definitivas (Ruiz et al., 2015).

En este orden de ideas, Yurén (1999) señala que la *formación* es el proceso por el cual el sujeto se apropia de la cultura, para emprender el esfuerzo de superarla; adquiere nuevos significados, que conlleva una intencionalidad analizable a profundidad, a través del contexto en que se desarrolla dicha formación y a través de la cual, para ser investigador, el sujeto debe asumir que debe aprender, reconociendo las ventajas que esto le confiere dentro del campo: se transforma así en una actividad cotidiana, en *habitus* y, finalmente, en encarnación. En este sentido, Talía refirió que, a su ingreso al SUAFyL en el año de 1985, la Dra. Patricia Ducoing fue quien la incorporó en la realización de proyectos de Investigación.

Comencé de manera formal a la labor de Investigación cuando ingresé en el SUA desde 1985, ya de manera más concentrada y de tiempo completo. Fue entonces que Patricia Ducoing me empezó llamar a mí y a otras compañeras para la realización de proyectos de investigación que coordinaba. Pero digamos que comencé a investigar prácticamente desde la carrera, porque como yo seguí la línea de investigación con Patricia, me acuerdo que ya estaba ahí el germen, cuando entré a la maestría, pues más formal en donde coincido con mi trabajo de tesina de licenciatura que considero fue un buen trabajo de investigación, y mi formación en el DIE (E2Tal-39AF, págs. 35-36).

De igual forma, Euterpe se insertó en la vida académica a partir de sus estudios de licenciatura en la modalidad abierta. En ella encontró las temáticas propias de la investigación educativa, como las áreas de investigación social y pedagogía experimental, que le apoyaron en apropiarse de las habilidades intelectuales para realizar investigación. Coincidió además que, en la Licenciatura en Pedagogía de la modalidad abierta, se elaboran materiales didácticos, por lo cual se integró a esta comisión y con ello fue afinando su práctica.

En el SUA los profesores nos proporcionaron muchos elementos a partir del enfoque donde realicé mi carrera, la cual consistía en cursar cuatro años. En las áreas que eran la elección personal, yo tomé materias de las cuatro áreas, pero más de la parte de *Investigación Social*, donde realizábamos muchas investigaciones. Nos mandaban a ver comunidades y a hacer trabajo de campo, teníamos que hacer los proyectos; cabe resaltar que llevé *Pedagogía experimental*, en donde teníamos que hacer diseños e investigar, y ver si funcionaban o no nuestros diseños experimentales: entonces había como un entrenamiento en esta práctica y, bueno, luego vino la tesis. Tuve la fortuna de, antes de terminar la carrera, suplir a una profesora de *Metodología*; posteriormente, me integré a la primera comisión que trabajó el plan de estudios, los primeros materiales didácticos para el Sistema Abierto para la Licenciatura en Pedagogía, lo que miré como otro tipo de investigación, realizando búsqueda, difusión, materiales y el trabajo con los expertos: entonces, fue el camino (E6Eut-40AF, pág. 12).

En el caso de Urania, sus primeras experiencias en el campo de la investigación educativa se dieron alejadas de la UNAM, y surgieron a partir de su asistencia a proyectos colaborativos interinstitucionales del CISE y la UPN. Eran dirigidos por Mario Rueda y Miguel Escobar y, en este espacio, desarrolló actividades y condiciones para formarse dentro de la investigación.

Ni en la licenciatura ni en el posgrado. En Estados Unidos realicé mucho de investigación; sí nos formamos, pero no hicimos una investigación como tal, y, como me dieron la candidatura al doctorado, ya no realicé tesis de maestría, por lo que esa parte no la tuve. Sin embargo, la experiencia más fuerte en investigación fue en la pedagógica. Por medio de una convocatoria que vi en el CISE, en servicios educativos de la UNAM, y por medio de las *Gacetas*, a quienes estábamos interesados en Investigación, era una vía para insertar de manera formal a estos ámbitos. Ahí se realizó un trabajo sobre Investigación Cualitativa que dirigían Mario Rueda y Miguel Escobar. La dinámica consistía en reunirnos cada semana para la revisión de los proyectos: hacíamos lecturas y asistíamos con agentes de diversas instituciones, para la elaboración de nuestras propias líneas; puedo mencionar a María Bertely, Mario Rueda y otros colegas. Ahí fue algo fuerte que influyó en mí para formarme como investigadora educativa (E7Ura-37TF, págs. 29-30).

La investigación es educativa si puede relacionarse con la práctica y con los profesores que se encuentran implicados en ese proceso, y si, además, le aportan al profesor la información necesaria para intervenir en su práctica docente aplicada. Por lo tanto, el proyecto de innovación docente adopta el concepto de investigación, en el sentido que Stenhouse (1987, pág. 41), quien la caracteriza como sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se

halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas donde estas resultan adecuadas. Lo que se pudo constatar en los *discursos* anteriores.

6.2 Principales influencias y elección de líneas de investigación

Las influencias y la elección de líneas de investigación que manifiestan las académicas entrevistadas provienen de sus trabajos de tesis y, en su mayoría, la consagración que tuvieron a partir de concluir sus estudios de Posgrado, así como la influencia y el direccionamiento de maestros significativos en su *formación* y su participación en diversos proyectos en el Sistema Escolarizado o Abierto de las Licenciaturas en Pedagogía en la FFyL. También se generó en ellas la afiliación epistémica-intelectual a metodologías, por medio de su participación en congresos, estancias realizadas y la conformación de círculos de investigación, a partir de las temáticas y los Institutos de esta índole, como medio de fomentar las estrategias y habilidades que se fueron adquiriendo, entrelazando con su *formación profesional*.

Aludiendo al análisis de Villa (2005), donde muestra que en el campo educativo se trata de desarrollar la capacidad analítica y argumentativa, centrada en una o varias ideas directrices, parafraseamos al autor señalando que, en la investigación educativa el conocimiento producido responde a dos criterios: uno, el de la validez científica, independiente de las demandas de orden social y de los actores que forman parte del objeto de estudio; y otro, el de su compromiso con la resolución de problemas desde la interpretación y el quehacer científico (pág. 245).

Por lo tanto, los resultados de la investigación se traducen en conocimientos que se plasman y se divulgan a través de mecanismos diversos.

Las tesis son una manera de documentar tales hallazgos, que, aunque, son individuales, también se encuentran en relación de dependencia funcional con la realidad específica de la institución y del grupo social del que emanan y

forman parte. (Mannheim,1925/1971, pág. 115, en Ritzer, 1999, pág.445).

Polimnia resaltó que su línea de investigación proviene de su tesis de doctorado, que cubrió el campo de la Didáctica y el *Curriculum* ligado a la formación de profesionales de la educación en relación con el mercado laboral, bajo la reelaboración de un diseño *curricular* pertinente para la profesión.

Ya tenía una línea de investigación, mi línea de investigación era *Didáctica* y *Curriculum*, proceso ligado a la formación de profesionales y mercado de trabajo. Porque uno de los ámbitos cuando se realiza investigación, parte del desarrollo de un diseño *curricular*, en mi caso, fue sobre el mercado de trabajo, hacia donde se orientan los empleadores, los egresados. Cambia de manera drástica mi investigación sobre la formación de profesionales de otras áreas, no solo de educación; entonces, se tendrá que llevar el trabajo hacia la adecuación teórica, aunado de las nuevas concepciones personales adquiridas en la formación (E1Pol-37TI, pág. 26).

Su proceso de consolidación en el campo de la investigación educativa se dio a partir de la conclusión de su tesis de Doctorado en Pedagogía, y su participación en diversos proyectos, aunado a la exigencia de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), proceso que expresó haberse generado a través de la exigencia del Instituto (en su espacio laboral) y del Dr. Díaz Barriga, a quien señaló como su director y figura de gran influencia en su formación y línea de investigación en el campo de la Didáctica y *Curriculum*, seguido de la interacción con la Dra. Frida Díaz Barriga.

En el CESU me dedicaba a investigar, terminé mi tesis, participé en varios proyectos de investigación; se fue dando de manera continua y, por la exigencia constitutiva a la permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores, entonces después de que me doctoré, transito al SNI. Nos exigieron participar, presentar nuestros proyectos y, posteriormente, nos tuvimos que poner a trabajar para mantenernos en el SIN, donde se encontraba el Doctor Díaz Barriga como director; evidentemente, al haber trabajado con él, se dio una influencia en mi línea de Investigación, en mi formación; él no fue nunca mi maestro, pero sí un interlocutor en el campo, porque me voy al campo del *Curriculum*, donde él es el máximo representante, entonces, evidentemente, tengo una mayor interacción con él, con Frida y con mi grupo de *Curriculum* (E1Pol-37TI, págs.8-29).

La investigación se constituye en un espacio en el cual se inter-reflexiona, se aprende, se reconstruye y reconstruye conocimiento, se generan nuevas formas de relación y de interacciones académicas, sociales, personales. Es el campo de la *formatividad*, que Honore (1980, pág.126) considera “Representa, la manera en que el entorno material y humano toma las formas que, en el medio, sirven de soporte objetivo a la formación”. Y posibilita la acción y el surgimiento de nuevas miradas utópicas.

Calíope, por su parte, señaló en que sus estudios de posgrado fueron fundamentales como vía y trazo hacia la incursión al ámbito de la investigación educativa y su conformación de grupos. Resaltó que su inclinación es la formación teórica, que la ha llevado a entender la *Formación Docente*. Acentuó la importancia en la participación en proyectos magisteriales, así como la recopilación y la investigación de trayectorias e identidades profesionales, abordadas desde el *Curriculum*, para posicionarse en el campo investigativo.

Fui trabajando de manera paralela temas que se tenían que complementar, como el de *Formación Docente*, desde una perspectiva teórica, lo cual me interesó muchísimo y me llevó a entender dicha formación, así como el involucrarme en proyectos magisteriales, en la Historia de la Normal, en trayectorias profesionales, en problemas de identidad y la entidad profesional reflejada en espacios. Puedes abordar desde el *Curriculum*, en el cual busco cierta interlocución académica en congresos, simposios y conferencias, generalmente apuntalando la cuestión de la teoría, desde la realización de investigaciones previas (E4Cal-26TI, págs. 26-27).

De acuerdo con Pinto (2002), se puede ubicar que la adscripción a una línea de investigación se genera a partir de las dimensiones que constituyen un *habitus*²⁶ que le permita al sujeto realizar una práctica como la investigación, y partir de un quehacer praxeológico, que conforma las

²⁶ Pinto (2002) especifica: las dimensiones que constituyen un *habitus* dentro de la práctica de la investigación son un quehacer distributivo, que define y ubica al sujeto con respecto a los otros agentes y le proporciona “un lugar” dentro del campo, además de la configuración de expectativas y relaciones posibles, de acuerdo con su posición. Conforme a ello, los agentes definen expectativas sobre los lugares en los que es posible publicar y realizar alianzas con las posiciones más cercanas, etc.

afinidades e inclinaciones del agente, y los aspectos teóricos, los temas y metodologías, mientras que los aspectos prácticos suponen el desarrollo de un sentido funcional, para saber qué hacer y cómo producir *capital cultural* objetivado, conforme a las reglas del campo.

Asimismo, Calíope explica que sus principales referentes formativos en el campo de la investigación educativa giraron en torno a su incorporación en los *Seminarios sobre Teoría y Educación*. Destacó la influencia de Alicia de Alba y Carlos Ángel Hoyos, respecto a *Metodología de la investigación* a Ricardo Sánchez Puentes, acerca de la importancia de la conformación de círculos de investigación, y la puesta en práctica de estrategias y habilidades en las temáticas analizadas.

En su momento me vinculé con Alicia de Alba, a quien considero una persona referente e importante en términos formativos en su *Seminario de Teoría y Educación*, el cual coordinamos en conjunto. En él llevo trabajando hace ya 20 años, así como los trabajos que mantengo y las discusiones contendidas con Carlos Ángel Hoyos, a quien conozco hace más de 30 años y que ha sido también una persona sumamente importante en términos formativos y en cuestiones de Política institucional. Cabe señalar que la tesis doctoral es el momento en el que uno realmente se dispone a realizar un trabajo de cognición y de habilitación para poder hacer algo centrado en una temática en específico, estrategias que combino con la *Metodología de la Investigación*, que es otra de mis grandes pasiones, y los archivos que reviso, al documentar lo que se está trabajando e identificar las redes que están incorporadas con las academias: son dinámicas respectivas de conformación de grupos de investigación, como fue el caso con los trabajos que elaboramos en el grupo de posgrado liderado por Ricardo Sánchez Puentes, cuando se hizo un grupo especializado para analizar el Posgrado en la UNAM y que me permitió tener un mapeo más general y claro sobre qué son los posgrados en la UNAM, su orientación y reglamentación para los programas. Yo dividiría cuatro líneas en donde he tenido producciones: una, sería la de *Pensamiento Educativo* que es mi fuerte; otra sería, *Metodología de la Investigación* centrada en procesos; otra, sería Posgrado y la *Formación e Identidades Docentes*, que es en donde centraría mi principal aportación (E4Cal-26TI, pág. 72).

Por su parte, Melpómene indicó que en el posgrado tuvo maestros como Moreno de los Arcos, quien influyó en su formación a partir de su actividad de adjuntía, así como la significación que obtuvo de Libertad Meléndez, en el transcurso de la licenciatura, de quien aprendió considerablemente la

adquisición de una identidad en la investigación.

De cada maestro que tuve me gustaban sus diferentes estilos y connotación establecida, a partir de los contenidos y programas; sin embargo, los profesores que me parecieron maravillosos en el posgrado fueron Moreno de los Arcos, a quien me refiero como uno de los modelos y mayor influencia en mi formación, porque fui su adjunta. Fui ayudante de Libertad Menéndez en la licenciatura, y de Moreno y de los Arcos en el posgrado; entonces, aprendí de ellos muchísimo y buena parte de mi formación es de los dos (E5Mel-35AF, pág. 8).

Del mismo modo, enfatizó haber rescatado información de su tesis doctoral debido al rastreo sobre una temática en específico, acorde con los contenidos de las asignaturas que ha impartido y que se articulan bajo la *Metodología de la Investigación*; aseguró haber sido ese el medio por el cual inició en la investigación mediante tres líneas: *Didáctica*, *Filosofía* e *Historia de la Educación*, que considera complementarias entre sí.

El área para la que estoy contratada es el área de *Teoría y Filosofía e Historia de la Educación* y de la *Pedagogía*, en la que mi función es la de rastrear la temática de la memoria y la enseñanza de los contenidos, a través de prácticas como estrategias de aprendizaje a través del tiempo, aunadas a la *Didáctica*, por medio de la impartición de seminarios. En cuanto a la *Historia de la Educación*, que es la línea que he investigado la mayor parte del tiempo, parte de un interés y gusto de manera personal y, sobre todo, por la vinculación contendida entre ambas temáticas en tanto que he dirigido tesis que tienen que ver con la *Enseñanza de la Historia*. Por ejemplo, tengo una tesista que está trabajando la *Formación de la Conciencia Histórica*, pero en realidad trabajo en las tres líneas, y tengo productos tanto del área de *Filosofía*, de *Historia* y *Didáctica* (E5Mel-35AF, págs.56-58).

Al plantear la configuración de los sujetos de investigación, podemos resaltar los valores y conceptos de sentido común que adquiere y posee el agente, y que aportan los elementos necesarios para decidir las temáticas, la metodología y las estrategias que permitan una mejor construcción y aceptación de su desarrollo y productos, en el campo de la investigación. Toda la serie de intereses e inclinaciones que tiene el sujeto por ser y convertirse en investigador, constituyen una ilusión e implican una inclinación desarrollada a través de la incorporación de elementos y procesos a lo largo de su historia y configuración social, trasladada a la vocación del investigador, de acuerdo con

Pinto (2002) en Sánchez (2009).

A continuación, se presentan testimonios de las académicas, acorde con la influencia y elección de líneas de investigación que, si bien se encuentran ligadas a la presencia y al direccionamiento de sus profesores, también exhiben influencia de diversos sitios de adscripción (IISUE y FFyL) además de su participación en Proyectos como APPEAL y PAPIIT, según su caso, y su incorporación a actividades en el Sistema Escolarizado y en el SUA, como es el caso de Urania, Euterpe y Clío.

Urania resaltó la presencia e influencia de dos figuras clave que la incentivaron y dotaron de estrategias para su progreso y le formaron una visión amplia en los estilos de enseñanza. Señala a los Maestros Enrique Moreno, de los Arcos y Libertad Menéndez como influencia en su formación y adquisición de habilidades para la producción de proyectos de investigación y actividad docente.

La parte de la influencia se generó, más que nada, del estilo de ser docente, dado que había maestros fundadores de la propia carrera, y que, al contar con experiencia, proyectaban su visión a la pedagogía. Yo no tuve la fortuna de tener la influencia de los argentinos, que llegaron después de mi generación, donde había muchas visiones; sin embargo, tuve el privilegio de cursar con profesores muy rigurosos como el Maestro Enrique Moreno de los Arcos, caracterizándose por dicha rigurosidad, como respuesta al tipo de asignatura y aprendizaje que daba. Creo que gracias a él fue que elegí esta parte de investigación educativa. Hablando de cuestiones sociales de la educación, tuve profesores como María De Ibarrola que recién regresaba de su posgrado, y nos otorgó una visión más amplia de la Educación. Por su parte, la Maestra Libertad Menéndez, quien fue otra persona que influyó en mí ante el trabajo, línea y pensamiento filosófico epistemológico, me transmitió lo que era la investigación. Creo que en particular ellos dos influyeron mucho en mi formación hacia la adquisición y mejora, en aspectos de rigurosidad y sistematicidad (E7Ura-37TF, pág. 4).

Los académicos no existen en abstracto: deben desempeñar un rol dentro de una profesión específica, en este caso la *profesión académica*, que se encuentra fragmentada en diversas disciplinas, ninguna de las cuales, por sí sola, dominará otros campos de conocimiento, ya que, como arguye Clark

(1983) el trabajo académico se organiza mediante el entretrejo del campo disciplinar y la institución a la que pertenece, en medio de la división del trabajo y el individualismo que atraviesan el quehacer del académico dentro de las instituciones educativas, y que cobran una dimensión importante al momento de evaluar su desempeño al interior de la profesión (Rondero, N; y Téllez, S. 2011).

De este modo, las líneas y los trabajos que expone Urania se forjaron a partir de la realización de seminarios y de su pertenencia a grupos de investigación, que dieron cabida a la elaboración de estudios de *Etnografía Educativa* en el CISE, trasladados a la producción de una *Investigación Cualitativa Etnográfica* en México, así como su incorporación al proyecto APPEAL, que es un programa de investigación de la UNAM, donde hay alternativas pedagógicas y perspectivas de América Latina, dirigido por Marcela Gómez, y de impartición de Seminarios Nacionales e Internacionales; se puede obtener la producción de un libro con los resultados de los proyectos.

De acuerdo a la conformación de grupos de investigación en los que colaboraba en el CISE, comencé a realizar seminarios internacionales, en donde se delineó la *Etnografía Educativa*, en la cual revisábamos información y se produjeron varios libros y artículos; en ese entonces trabajaba sobre el Panorama de las Investigaciones Cualitativas, siendo otra parte muy fuerte que me inició en la investigación y ya con el tiempo se trasladaron hacia mi línea de investigación, hasta que me incorporé a un programa de la UNAM, de la propia Facultad, el programa APPEAL sobre Alternativas Pedagógicas y Perspectiva en América Latina, encabezado por Marcela Gómez. Además, cuando yo era directora de un Colegio particular en un Congreso Nacional de Investigación Educativa, asistió Adriana Puiggrós como ponente principal; se encontraba realizando una investigación sobre la educación judía en Argentina. Me invitaron a colaborar e incorporarme, Adriana y Marcela, para realizar la contraparte mexicana. Al término de esa investigación, hicimos una comparación, manteniéndome inmersa en este equipo APPEAL con Marcela Gómez (E7Ura-37TF, págs. 30-31).

Las posiciones de poder habitadas por los académicos en el ejercicio de sus funciones conllevan un ámbito de organización y afiliación a grupos académicos, lo cual se aprecia como alternativas válidas y necesarias dentro de las instituciones. Estos grupos académicos se configuran a través de vínculos explicativos entre mecanismos de autoridad (estructura organizacional) y pautas

de comportamiento (acción del académico), en tanto comparten atributos de relaciones de poder al ejecutar su acción; estos grupos desarrollan y promueven la investigación (procesos de constitución y permanencia). Sin embargo, su acción está predeterminada por la asignación de recursos o directrices de la Gestión Universitaria (Rondero, N; y Téllez, S. 2011).

Por su parte, Euterpe describió que su temática de titulación se relacionó con la perspectiva educativa, a cargo del Dr. Álvaro Sánchez, quien fungió como coordinador, abrió líneas y campos en el desarrollo de investigación sociológica o psicoanalítica, al que se incorporaron los maestros argentinos exiliados, con el correspondiente traslado de ideologías, lo cual generó un vasto interés.

A partir de la necesidad y revisión de un tema emergente en ese momento, la *Perspectiva educativa*, Álvaro Sánchez, que viene a trabajar al Colegio como coordinador, abrió muchas líneas de investigación, en las cuales se incorporaron los maestros que vienen del exilio argentino, como la Maestra Adriana Puiggrós, el Maestro Carlos Marquiz, y muchos más, caracterizándose por trabajar una línea sociológica o psicoanalítica; también se incorporó el Maestro Sánchez, quien trajo la idea de la *Perspectiva educativa* y toda una mezcla de elementos conceptuales referidos en varios escenarios posibles, y en los cuales me intereso y elaboro mi trabajo (E6Eut-40AF, págs. 15-16).

Igualmente, Euterpe expresó su participación en diversos proyectos que la han enriquecido como investigadora, a partir de desarrollarse en seminarios de investigación, como el propio proyecto APPEAL, así como su participación en proyectos PAPIIT y PAPIME, por invitación de la Doctora Casanova, dirigidos a la enseñanza de la Filosofía de la educación y al desarrollo de materiales y métodos educativos.

Me encontraba concluyendo mi tesis de doctorado cuando fui invitada a coordinar el seminario del proyecto APPEAL, así como la colaboración y participación en proyectos por parte de algunas de mis compañeras, entre ellas la Doctora García Casanova, que se encontraba dirigiendo un proyecto PAPIME. Este seminario APPEAL es un proyecto PAPIIT, los cuales se encuentran enfocados hacia el desarrollo de materiales y métodos educativos, sobre propuestas de recursos o material de trabajo, como textos y demás. Allí la Doctora Casanova planteó el propósito del proyecto PAPIME, el cual viró en la contribución de la enseñanza de la

Filosofía de la educación. Mi actuación ahí fue la de estructurar libros, en los que tuve la posibilidad de colaborar sobre ciertos autores, pero en apoyo a la enseñanza de esta corriente filosófica, aunado al planteamiento de categorías de análisis, metodologías de trabajo y nuevas temáticas que te llevan a producir nueva información (E6Eut-40AF, págs. 62-66).

La importancia de la investigación interpretativa apunta hacia tres elementos: 1) la configuración del *sentido* y de los significados subjetivos; 2) los contextos, en los cuales la gente construye los significados, y 3) las reglas de interpretación ante la vida cotidiana (Bertely 2004). El giro interpretativo en la investigación sostiene que siempre nos encontramos en circunstancias y éstas son “interpretativas”, es decir, pueden ser concebidas en el seno de una apertura que organiza nuestra experiencia cuando la explícita, esquematiza, organiza o proyecta (Innerarity 2006, pág. 270).

Bajo esta perspectiva encontramos la experiencia de Clío, quien argumentó haber atravesado por diversos momentos e influencias que marcaron su desarrollo y formación en actividades de investigación. Primeramente, señaló la invitación y colaboración en un proyecto PAPIIT, coordinado por la Dra. Ducoing, llamado “Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación, principales tendencias”, en el cual analizó el caso del SUA, espacio donde ella se encontraba. A partir la interacción con la Dra. Josefina Granja quien fue su asesora de tesis a su ingreso en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), enfatizó la adquisición y extensión en diversas expectativas con las tareas de investigación, como resultado de la cercanía, el desarrollo y el acompañamiento que le otorgaron; le generaron la participación en congresos como el COMIE, donde realizó funciones asistenciales, que le proporcionaron un mayor acercamiento a la investigación.

Cuando egresé de la maestría, le solicité a la Doctora Ducoing que me adoptara como tesista; sin embargo, me realizó una invitación para colaborar en proyectos que tenía a su cargo, esto en el año del 1993. Ahí se encontraba trabajando un proyecto de investigación PAPIIT, que se llama “Situación y perspectivas de las Licenciaturas en Educación. Principales tendencias”. Cuando ingresé, ella ya tenía repartidos los casos y un guion, por lo que me dijo: -Mira, Luz está trabajando Tlaxcala; Rosa María tiene Barcelona y tiene el Colegio de Pedagogía; Tere

Pacheco tiene el caso de Chiapas, Claudia Pontón tiene Colima, Catalina no recuerdo qué caso y Conchita las privadas, ¿Por qué no trabajas el SUA?- Por lo que, al encontrarme en ese espacio (SUA) comencé a colaborar en el 94, así que solicité una licencia con sueldo para dedicarme a la realización de la tesis, la cual formalicé entre 97 y 98. Posteriormente, fui aceptada en el DIE, pero al mismo tiempo, como estaba la huelga y estaba a cargo la Doctora María Esther Aguirre de la Coordinación del Posgrado me dijo: -"Si quieres inscríbete acá e invitamos a Pepita Granja (+), la invitamos a que sea tu asesora". Josefina me propuso asesorarme en donde yo eligiera, por lo cual decidí hacerlo en el DIE. El hecho de estar aquí de forma cercana me abrió otras expectativas y horizontes, como en el caso del proyecto de la Doctora Ducoing; decidí familiarizarme con las tareas de Investigación y participé en 1993 como asistente del segundo Congreso de investigación Educativa del COMIE, que se llevó a cabo en diversas sedes. A mí, la que me quedaba más cerca fue la de Toluca; entonces, ya me fui acercando más a la investigación con las asesorías de trabajos de tesis y eso me llevó por vías de carácter prescriptivo, del cómo deben hacerse las cosas, que fue lo que me acercó más a la investigación. En cuanto al direccionamiento de la Doctora Granja, ella planteó las generalidades de la línea de Investigación que manejó acerca del análisis conceptual del discurso y la configuración de conceptos, línea que al momento en el que emprendí el trabajo de la diferenciación entre Pedagogía y Ciencias de la Educación, facilitó mi investigación (E3Clio-32AF, págs. 6-13).

Finalmente encontramos que, parte de los momentos clave en la influencia de las académicas, se generó a partir de la realización de intercambios y estancias de investigación. En el caso de Talía, va de la mano de figuras clave, como en los *discursos* anteriormente revisados; sin embargo, la realización de estancias le trajo mayor crecimiento y satisfacción en su formación profesional.

Talía reconoció haber tenido dos importantes figuras en la inserción y formación en el campo de la investigación. Primeramente, de la mano de la Doctora Patricia Ducoing, con quien colaboró en un proyecto sobre la *Formación de profesionales de educación básica*; posteriormente, expuso que, al momento de redireccionar su trabajo y desarrollar la tesis en el DIE, su segunda figura de influencia fue el Mtro. Eduardo Weiss, quien fungió como su asesor y con quien analizó la temática de la Institucionalización de la carrera en Pedagogía en la FFyL, en consonancia con cuestiones referentes al método didáctico y la elaboración de entrevistas. Asimismo, señaló haber realizado una estancia de investigación en Barcelona, bajo la línea de trabajo que contendía en su momento con la Dra. Ducoing, acerca de la formación de profesionales,

esto generó en ella una experiencia sumamente agradable, de manera académica y personal.

Decidí darle un giro a la tesis; por lo tanto, al hablar con el Maestro Eduardo Weiss, y al seguir trabajando en el proyecto de *Formación de profesionales de la educación* con Patricia, decidí trabajar, un periodo corto, la temática abordada en sus tesis, que para mí es de las mejores que se han hecho sobre la Pedagogía en México; tanto, que salió publicada. A partir de 1982 le comenté al maestro Eduardo dicho proyecto en el que me encontraba, pero preferí seguir trabajando la tesis en el DIE con esta temática, que era la *Didáctica en el Porfiriato*, sobre todo la cuestión del *Método Didáctico* y la institucionalización de la carrera de Pedagogía en Filosofía y Letras, como una tesis de maestría más consolidada. La influencia fue de parte equilibrada por mi adscripción a los equipos de trabajo con Ducoing y mi trabajo con Eduardo como asesor; una de las cosas más fructíferas del trabajo fueron las entrevistas a profundidad que hice con los fundadores, el Doctor Lemus, el Doctor Aguirre, y con el maestro Cárdenas; en eso tenía mucho apoyo de Eduardo, en toda esa parte metodológica del trabajo. En esa época, Eduardo Weiss era director del DIE, por lo que regulamos espacios de trabajo los días viernes por la tarde, ajustándome a sus tiempos. Se supone, yo iba a terminar, pero viene mi primer sabático, a fines del 91, y, además, obtengo una beca para irme a Barcelona, a una estancia de investigación a la cual me fui. Regresé de Barcelona de una experiencia muy interesante, debido a que se trabajaba un proyecto como con Patricia, el de la *Formación de los profesionales*. Fue una experiencia muy agradable e interesante de manera personal, y de aprendizajes. Ya de regreso, se venía la elaboración de los estados del conocimiento del COMIE y así seguí (E2Tal-39AF, págs. 35-40).

Como se apreció en los anteriores testimonios, el papel del asesor de tesis es fundamental para la delimitación del tema a investigar, además de las líneas y metodologías a abordar, por lo que la investigación, como acto generador de conocimiento, requiere mucho más que la aplicación de técnicas y definiciones. Sánchez Puentes (1989, pág. 9) señala al respecto que el investigador, al formular su problema, planifica y conduce racionalmente sus decisiones teóricas, prácticas, operativas e instrumentales, con la intención de encontrar una respuesta a su pregunta. Caracteriza la investigación formativa como innovadora, en tanto que nace de reflexiones y recuperaciones de experiencias, para articularlas con la “instauración multidimensional de nuevos desarrollos socio técnicos” (Mejía Haro, et al. 1994, pag.31). Al comprender estos procesos, se sientan las bases y los principios de la conformación del *ser investigador*.

6.3 Investigar como proyecto de vida

La tarea de investigar como proyecto de vida se genera a partir de los diversos momentos de esta actividad, que se presentan, en primera instancia, con ciertos acercamientos en la elaboración de un proyecto de investigación durante el transcurso de estudios de la carrera (licenciatura y posgrados), seguido de la pertenencia a grupos, exposición, publicación de artículos de investigación, e incluso dificultades atravesadas en este campo, así como las satisfacciones y los estímulos generados ante la producción y los vínculos que propician su evolución y compenetración en la investigación educativa formal.

La formación de investigadores se basa en una formación integral, generada tanto en las universidades como en la vida familiar y social, por lo que entre más temprana sea la preparación para la investigación, será más fácil la comprensión de las actividades propias de un trabajo científico (Rojas Soriano,1998). Asimismo, la *formación para la investigación* se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación, y que se verá reflejado en la producción que realice como agente de la investigación educativa, de acuerdo con Moreno (2003 pág. 51) Con base en diversos teóricos (Heller, Ferry, Filloux, Barbier, Sánchez) la entiende en sentido amplio, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre, y del contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes, permitiéndole adoptar o elaborar su propia identidad, que dará forma y sentido a su proyecto de vida”.

Talía explicó que todas las actividades en las cuales se encontró inmersa constituyen parte de su proyecto de vida, dado que es el significado de *ser académico*. Resaltó que va desde la estructuración de la institución, hasta la participación y pertenencia a seminarios, y congresos, pasando por la transitoriedad de espacios y el acompañamiento a los alumnos en cualquier área: sea docencia, investigación o gestión, conforman su tarea de investigación, caracterizada mediante la serie de beneficios y dificultades vividos en la

realización de cada actividad.

Mucha parte de las actividades que realizo en la UNAM son las que conforman mi proyecto de vida, no solo en un área, sino desde el amor a la institución, con todas las dificultades que conlleva, el encontrarme en la impartición de la actividad docente, junto con los seminarios, el asesoramiento a los alumnos en la investigación y la labor de la gestión, para la adecuación del sistema institucional, acompañado de todas las ventajas, beneficios y desventajas, que uno no se da cuenta que posee, hasta el estar en el extranjero. Pero todas esas vivencias tienen sus ventajas y aprendizajes, más en la Facultad, acompañada de la transitoriedad del SUAyED o SUA, y todos los espacios en lo que se me ha permitido estar, AFIRSE, los congresos de COMIE, eventos que he organizado en los que he colaborado, etc. Es todo, es un proyecto de vida, con más ventajas que desventajas, pero eso sí, con mucho trabajo que se ha tenido que invertir. Y lo que queda, porque no pienso jubilarme como otros; tal vez mi periodo sea un año sabático, más unos 6 años más, pero sí titulada del doctorado, y además viendo lo que están haciendo otros compañeros. Hay profesoras, como la profesora Azucena Rodríguez, que se jubiló hace 2 años, pero que se ha mantenido activa, presentado libros, sigue en un seminario, comparte conferencias etc., además me gustaría seguir en la actuación e incremento en la parte cultural (E2Tal-39AF, págs. 77-78).

Además, subraya que el ser parte de la FFyL desde el inicio de su licenciatura, ha influido notablemente en la forma de concebir el mundo, valorando en demasía su estancia en la UNAM, que forma parte integral de su proceso de vida.

Parte de mi proyecto de vida súper importante, finalmente tiene que ver sí, la parte personal, pero en mi caso la pertenencia a esta Facultad desde 1975, cuando entre a la licenciatura y de la cual no me he despegado jamás, más que las veces que he estado en sabáticos, que es no dejar de pertenecer a la UNAM. Me ha gustado mucho viajar y muchos viajes han sido de la parte académica que me han permitido ampliar mi visión e ideología de trabajo en diferentes áreas (E2Tal-39AF págs. 75-76).

Según Bourdieu (2003), se puede definir a un *investigador educativo* como un agente que pertenece al campo, que requiere poseer el capital y *habitus* para ser eficiente, poder responder a las demandas y apuestas del campo y producir efectos característicos a partir de tres puntos esenciales: 1) poseer una posición objetiva; 2) contar con el oficio de investigador educativo, y 3) ser

aceptado (Bourdieu, 2003, pág. 71), lo que se ha manifestado claramente en los *discursos* expuestos.

Otro elemento primordial en las labores vinculadas a la investigación es el trabajo realizado con los tesisistas, en relación con la función de enseñanza, donde el apoyo en el desarrollo cognitivo, emocional y motivacional de los estudiantes es tan importante para la escritura académica, la estimulación de habilidades y la dirección de los proyectos. Conlleva, señala Talía, un aprendizaje continuo en cada proceso en el que se encontró inmersa con sus tesisistas.

Los tesisistas creo que están muy vinculados con la labor de investigación, sobre todo la enseñanza de la investigación, o el apoyo para todos los trabajos de licenciatura. Digamos, tienen mucho que ver, desarrollar, estimular habilidades, búsqueda de información y estructurar un esquema de trabajo, organizar ideas, elementos, en donde se tiene que trabajar, etc. La labor del campo me gustó desde un principio, lo he trabajado, soy mucho de una relación personal; a lo mejor por eso sí me cuesta más trabajo hacerlo a distancia, aunque en algunos casos sí tiene ventajas. Siempre he tenido abierto un espacio en que normalmente se asignan horarios y días para atender a los tesisistas; me sirve porque aprendo también cosas nuevas (E2Tal-39AF, págs. 68-69).

Por su parte, Calíope señaló, en términos generales, que el significado de *ser académico* en la UNAM lo enfoca en tres ejes; la docencia, la investigación y la difusión. Así, la academia no se reduce a un solo aspecto, sino es visualizada como un universo que abarca y vincula la investigación con la formación de recursos humanos, en conjunto con la difusión de conocimientos. La pertenencia a una universidad tan prestigiosa, favorece la dinámica de generar y producir investigación y conocimiento de frontera, por toda esa red de recursos y de investigadores que potencializan la producción del conocimiento.

La academia para mí significa remezclar los tres grandes ejes rectores de esta universidad que son; la docencia, la investigación y la difusión. Me parece que esas vetas que abre la Universidad te llevan a contar con una formación académica disciplinaria y amplia, específicamente sobre la vinculación en las actividades de temáticas, redes y con colegas que amplíen el panorama de lo que es investigar, de los recursos y participación en los cuerpos colegiados en general, que engloba una serie de intereses concretos con respecto a líneas de

investigación específicas con el perfil de los investigadores. [Todo ello genera] a partir no solo de la impartición de grupos, sino también de investigaciones, de seminarios y en la coordinación de grupos de investigación, con la lectura, participación en comités tutorales y los niveles de participación en órganos colegiados para la toma de decisiones, para instrumentalizar cuestiones de carácter formal en el ámbito de la docencia, de la investigación, de la difusión (E4Cal-26TI, pág. 57).

Como investigadora, se deberá poseer una posición objetiva, en la que se requiere tener la posibilidad de participación en algún centro o institución, cuya práctica sea la investigación, así como poder contar con el oficio de *investigador educativo*, definido como el conjunto de capitales y *habitus*, que es considerado como los esquemas mentales y prácticos, resultado de la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos y que dotan de las habilidades y valores necesarios para integrarse a un grupo –en este caso al de investigación (Bourdieu y Wacquant; 1995), que le permiten al sujeto realizar una práctica. Dicho *capital* es definido por Bourdieu (2003) como el conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten o se pierden, y que alude a la extensión cultural, social, política y, por supuesto, económicas (Gutiérrez, 1997, pág. 34).

Estas características se identifican en el *discurso* de Calíope, quien manifestó que, asistir a diversos programas académicos, congresos o seminarios de capacitación le proporcionó crecimiento y mejora profesional en el ámbito de la investigación, aunada a la reflexión de acontecimientos y problemáticas en los que el ámbito educativo se ve inmerso.

Mi colaboración en actividades constantes de investigación ha generado capitalizar información, experiencias de trabajo y espacios diferenciados de ubicación de aspectos educativos, temáticas que me producen un gran agrado e interés, puesto que el desarrollo de estos trabajos amplía mi panorama, permitiéndome focalizar con mayor precisión lo que me interesa en el ámbito de la investigación. Me permite y exige mayor profundidad en la política, en los problemas y, bueno, lógicamente, todo se conjuga en una cuestión de fortalecimiento, desde mi punto de vista, de mi trayectoria y de mi formación académica (E4Cal-26TI, pág. 63).

En cuanto al trabajo más significativo como investigadora, Calíope señaló su tesis doctoral, la cual se convirtió en un libro de su autoría sobre la configuración conceptual y teórica del campo de la Educación y la Pedagogía, a partir de sus líneas de investigación (Pensamiento Educativo, Metodología de la investigación centrada en procesos, y la Formación de Identidades Docentes), lo cual la llevó a explorar nuevas líneas, como Pensamiento educativo, Metodología de la investigación centrada en procesos, estudios de Posgrado y Formación e Identidades docentes, en las cuales trabaja a la par con los estudiantes interesados en el tema.

Parte de mis trabajos más significativos, y que llevó mucho esfuerzo, es, definitivamente, mi tesis doctoral, que se convirtió en un libro acerca de la configuración conceptual y teórica del campo. Primero, por todo ese trabajo de cognición y de habilitación de la conformación teórica y conceptual del campo de la Educación y de la Pedagogía, no sólo en México, sino también en América Latina y Europa. Los autores los sigo por esa línea; ahorita también la combino con el tema de la Metodología de la investigación, que es otra de mis grandes pasiones, y los archivos los reviso en ese sentido, y trato de documentar lo más que pueda lo que se está trabajando. Al identificar las redes que están incorporadas, me vinculo con las academias, con los alumnos que están interesados en este tema, realizo mucha búsqueda bibliográfica sobre cuestiones que me interesan, y trato de identificar los perfiles de la gente que leo, que me permiten apuntalar cuestiones de mi línea de investigación, que serían cuatro líneas en donde he tenido producciones, en diferentes revistas y demás. Una sería la de *Pensamiento educativo*, que es mi fuerte; la otra, sería *Metodología de la investigación*, centrada en procesos; la otra, sería Posgrado, y la otra sería, Formación e Identidades docentes, en donde centraría mi principal trabajo (E4Cal-26TI, pág. 71-72).

La publicación científica es un tema que ha quedado evidenciado en la literatura como un elemento de primer orden para la vida científica (Bazerman, 2012, Blakeslee, 1997; Russel, 2003; Carrasco y Kent, 2011). Representa una moneda de cambio Kent (2013); es evidencia que se convierte en recurso para el reconocimiento de la comunidad disciplinar. También es un insumo para formular propuestas y metodologías de investigación, y constituye un parámetro que mide la productividad del investigador y que se manifiesta en la trayectoria de Calíope, al ser actualmente un referente de los estudios sobre Filosofía y Epistemóloga de la educación.

Por otra parte, describió algunas de las dificultades encontradas en la investigación, como la presión, al delegar responsabilidades para el buen funcionamiento del trabajo colaborativo; aunando a ello la búsqueda del equilibrio con los ámbitos profesional, personal y familiar.

Las dificultades es que hay que combinar desde los lugares de funcionamiento de un trabajo colegiado, que conlleva mucha presencia, precisión, a mí, me generaba mucha angustia, porque había que diferenciar y delegar responsabilidades, así como el apoyo del trabajo en equipo para la realización de proyectos, sin dejar de lado la parte familiar. Es muy complicado, debido a que no puedes otorgar mayor importancia a estas dos cuestiones, al trabajo y a la vida familiar (E4Cal-26TI, pág. 77).

En el testimonio de Polimnia, el oficio del investigador es solitario. Se empieza con los estudios de posgrado (generalmente de doctorado) y se consolida con los proyectos que se realizan en momentos posteriores, al ser responsables directos de ellos.

Dentro del camino de la investigación transitas por senderos de lecturas hacia la articulación entre ideas y la explicación del objeto al que te estás acercando, el cual vas construyendo y en el que vas encontrando la relación e interrelación. Primeramente, en la realización de la tesis de doctorado, se puede visualizar como un trabajo solitario, en el que debes encontrar el camino, el que se torna difícil, pero después, cuando ya se aprende a investigar, lo que conlleva es el ir desarrollando otros proyectos de investigación: es este momento en el que encuentras ese transitar (E1Pol-37TI, págs. 24-25).

Por lo tanto, el convertirse en investigador requiere de un proceso de aceptación social del agente y sus productos, por parte de los miembros del campo y las instancias, en función de las reglas de producción y socialidad (Bourdieu; 2003, pág. 44). Este proceso se puede ubicar en dos niveles: 1) la aceptación de los productos (investigaciones, publicaciones) y 2) las asociaciones, es decir, producir capital cultural objetivado (libros y publicaciones), que pueda ser reconocido por los miembros del campo y saberse posicionar de acuerdo con el tipo, volumen y evolución del capital que poseen, y, por consiguiente, de su notoriedad. Laudel y Glaser (2007) indican que la publicación representa un primer paso hacia el logro de la autonomía como científico. Se

habla de autonomía cuando el investigador es capaz de proponer y dirigir temas de investigación propios, lo cual ocurre a partir de cómo el individuo va forjando el transcurso de su trayectoria formativa y de ciertos niveles de independencia que le proporcionen la construcción de una carrera autónoma como investigador. A continuación, Polimnia detalla los momentos de producción académica que afianzan su trayectoria en el campo de la investigación, a lo largo de años de trabajo en la producción de nuevas publicaciones que siguen la misma línea de investigación.

Generalmente los artículos van saliendo de las ponencias que vas elaborando, porque en una ponencia presentas un primer producto de tu investigación. Estas presentaciones se originan mediante la participación en congresos, los cuales se dan mediante la presentación de avances, hasta dar forma y conformación del proyecto, que ayuda a profundizar cada aspecto desglosado en la ponencia, de por lo regular unas 10 cuartillas, y que se consolida con la obtención de un artículo o capítulo de libro. Este proceso ha sido muy difícil, muy complicado, porque no siempre logras dar y expresar lo que te gustaría. A partir de la tesis, creo que ese libro fue el parteaguas en mi formación y en mi carrera, porque el haber visto el libro como producto de muchos años de trabajo me fue impulsando para recuperar algunos capítulos, hacer ajustes y recuperar algunos documentos para otros proyectos. Este es el reflejo de la consolidación de tu línea de trabajo, a partir de lo que vas escribiendo; no es que en cada libro propongas algo nuevo, o partas totalmente de cero, sino se parte de los trabajos previos y el avance a lo largo de los años (E1Pol-37TI, págs. 37- 39).

Polimnia consideró que las limitantes del quehacer del investigador parten de los niveles de desarrollo de las habilidades cognoscitivas de los sujetos, como la escritura, la coherencia y la articulación de ideas. En la elaboración de sus artículos, cada investigador vive de forma diferente este proceso creativo. Otra limitante que describió son las fronteras establecidas a partir de las posiciones teóricas consideradas desde la personalísima visión de cada investigador, así como la adaptación de cada uno a su propio método de trabajo.

Una limitante es que no todos tenemos el mismo nivel de desarrollo en cuanto a la escritura y en cuanto a la elaboración de artículos, si bien tenemos la misma formación, pero para unos es más fácil hacer capítulos que para otros, y luego, tratar de que todos tengan una mínima coherencia, una relación entre todo lo encontrado de cierto tema y la forma en que se aborda, según el estilo y formación de cada investigador; también podría considerar como limitante las posiciones

teóricas que resultan de manera positiva o negativa, conforme al grupo de trabajo o gente con la que se establecen redes de comunicación e investigación (E1Pol-37TI, págs. 40-41).

En el *discurso* de Clío apreciamos la tarea de investigar como proyecto de vida, la cual tomó importancia a partir de su investigación de maestría, que, a su vez fue la base del doctorado. Ello le permitió la elaboración de artículos, capítulos de libros y la importancia de asesorar tesis en la vinculación de diversas temáticas y metodologías. Del mismo modo, se aprecia el involucramiento en asociaciones o grupos de investigadores, que la llevaron a posicionarse en la investigación educativa.

La investigación de la maestría fue la base del doctorado; a su vez, el doctorado me ha permitido derivar artículos, capítulos de libros, etc., vinculándome con gente para asesoría de tesis. Cuando me involucraron con el Congreso de Epistemologías y Metodologías (AFIRSE), la Doctora Ducoing me invitó para formar parte del Comité Científico; para mí fue muy valioso, ya que mi función era darle una estructura a un evento internacional, una acción muy generosa de Patricia, pero, sobre todo, el compromiso de redactar, todo lo que fue investigación educativa, me fue proporcionando ideas. Posteriormente la Doctora nos convocó a *Los primeros estados del conocimiento de 1992 – 2002*, donde dejó bajo mi responsabilidad un capítulo de La formación en las licenciaturas, lo que me llevó a explorar diversas temáticas de investigación y tratar de posicionarme en ellas (E3Clio-32AF, pág. 44).

El reconocimiento de la producción del investigador es esencial en la vida del académico, lo provee de prestigio ante la comunidad académica (Becher, 2001), lo posiciona como un hito del saber de la temática y esto es muy gratificante, como lo es el acceso al SNI, y, en un segundo momento, la obtención de estímulos y nombramientos en esta área de investigación. Esto le facilita externar su trabajo y el reconocimiento en diversos lugares, a partir de su participación en seminarios y congresos, aunado a la producción y reconocimiento de textos elaborados con su autoría.

Dentro de la actividad y producción de investigaciones se pueden constatar las satisfacciones de prestigio y motivaciones económicas, tal vez deseadas porque no se traduce en lo inmediato, pero si uno ingresa al SIN, existen estímulos como una beca, la cual, si eres merecedor de ella, hay que mantenerla, así como la obtención de nombramientos de profesor-investigador, que me ha abierto puertas, por medio

de las cuales he dado a conocer mi trabajo en otros lugares de la República y fuera de México. En cuanto a la producción de libros, ha tenido cierto reconocimiento el de *Trayectorias Conceptuales y Entramados Discursivos en el Campo Pedagógico en México*; sin embargo, este devenir se genera conforme vas adquiriendo movilidad en los eventos nacionales e internacionales, mediante la colocación de trabajos y organizaciones. Estos procesos me han dado muchas satisfacciones, indudablemente, más en términos de consolidación en un colectivo de investigación, de estar más cerca de gente que esté interesada en los temas y discutirlos; claro, si le agregas un pago, pues yo más feliz todavía (E3Clio-32AF, págs. 46-47).

Por lo tanto, para convertirse en investigador se requiere tener el oficio, un lugar objetivo y construir productos que puedan ser aceptados y legitimados por los miembros de ese campo; mediante este proceso se adquiere visibilidad, prestigio y nombre (Bourdieu, 2003, pág. 129). Así como la pertenencia a asociaciones a través del acceso a grupos de reconocimiento, lo que equivale a ser aceptado, existir, y con ello tener la posibilidad de tener efectos dentro de ese campo, además de alianzas que apoyen los procesos de legitimación, como en el caso de nuestras entrevistadas.

Finalmente, Urania destacó que, parte de sus tareas de investigación, se dio a partir de su colaboración y del trabajo realizado de la mano del profesor Olmedo, quien dirigía el área de investigación en la UPN Azcapotzalco con la finalidad de conformar un grupo de maestría, aunado a la responsabilidad asumida de un Seminario y la elaboración de un programa de investigación, en conjunto con personas de diversas nacionalidades, que resultó en la publicación de un artículo en la primera revista de investigación de la UPN. Este aspecto le generó mucha satisfacción; posteriormente se incorporó a CONAFE, donde dirigió el área de investigación, lo que resaltó como una etapa fundamental en su vida profesional, debido a que conoció problemáticas sociales de grupos marginados de nuestro país.

Debido a mi acercamiento con el profesor Olmedo quien dirigía el área de investigación en la Pedagógica y quien me invita. Aceptando dicha invitación en 1980 es que me voy a la Pedagógica, en la sede de Azcapotzalco que apenas se había fundado, con un grupo reciente muy interesante. Con ellos hacíamos lecturas para poder formar un programa de maestría, y un programa de investigación en la Pedagógica; tuvimos interacción con gente de nacionalidad polaca, argentina, mexicanos, entre otros, en el que trabajamos de manera ardua

semanalmente, así como la realización de un Seminario. También con un equipo de investigación, que se formó con esa línea de trabajo y expectativas, es que se desarrolló una primera publicación de la Pedagógica en la revista *La número cero*, bueno ahí tuve que revisar toda la línea inglesa; creo entonces que fue muy agradable en mi profesión participar en ese equipo de trabajo, primeramente, en Azcapotzalco y de ahí la movilidad a las instalaciones del Ajusco. Ahí laboré por muchos años, hasta que me invitaron a trabajar en CONAFE, en el que mi función era la de dirigir el área de investigación. Esta experiencia fue un parteaguas en mi vida profesional, debido al desconocimiento social en nuestro país de las poblaciones marginadas, por el tipo de programas que se realizaban, etc. Estuve ahí cuatro años trabajando con un equipo con conocimiento más real de lo que acontece en la problemática educativa y social de México (E7Ura-37TF, pág. 18).

Dentro de las satisfacciones expuestas por Urania, resaltamos los procesos de aprendizaje y de producción, a través de la labor de investigación, así como la especialización, el acompañamiento y el conocimiento continuo que conlleva de manera personal y con los estudiantes. Aunado a estas satisfacciones externó ser de suma importancia la pertenencia al Colegio y a programas investigación, los cuales, en su mayoría, cuentan con apoyo y fortalecimiento financiero como fue el caso en su pertenencia en APPEAL bajo un financiamiento de DGAPA y PAPIIT.

Pues las satisfacciones de producir, de aprender y seguir aprendiendo específicamente se dan a partir de los procesos de investigación, propia y en conjunto, debido a la generación de aprendizajes que puedo ir leyendo y, acompañando, como el que suele darse con los estudiantes. Creo que aquí en el Colegio, si uno no pertenece a un Programa, este proceso se vuelve algo muy solitario; sin embargo, cuando uno logra pertenecer a un Programa como APPEAL, se van generando las cosas de manera beneficiosa, debido a los financiamientos que se pueden obtener. En mi caso, puedo señalar los financiamientos de DGAPA o en un PAPIIT, no es que a uno lo limiten, pero no hay tampoco el ambiente para hacerlo y se vuelve algo muy solitario (E7Ura-37TF, pág. 34).

6.4 Pertenecía a redes de investigación

La pertenencia al trabajo de investigación, realizado por medio de grupos o redes, favorece la producción frutos de esa investigación; esta dinámica se genera a partir de la identificación y conformación de comunidades, según su afinidad y sus métodos para la generación de conocimiento.

Ser miembro de una disciplina específica implica para el académico poseer, mínimo, tres elementos: lealtad al grupo, *competencia* en el oficio intelectual y adhesión a las normas (Becher, 2001), parámetros que señalan el camino para la consolidación al interior de *un campo de conocimiento*, en el cual se estandariza la acción y los límites de la actuación del académico, en términos de decisiones, afectos, cohesiones, deseos e intereses, que traen consigo modos de integración e interacción, tanto en la organización como en las comunidades de referencia (Rondero, N; y, Téllez, 2011). En el testimonio de Melpómene, se aprecia que la pertenencia a grupos y redes de investigación se compone de mostrar las habilidades formativas y el desarrollo de estudios y fenómenos de interés, la importancia y la consonancia en diversas áreas, que genera la aportación y el reconocimiento por parte de los colegas, a través de los trabajos por los que se dan a conocer, al lograr afianzar su difusión y su extensión en grupos de investigación, a la par que su pertenencia a ellos.

Para realizar investigación, en este caso, lo primero que tienes que mostrar es que eres una persona seria, que trabaja, desde su punto de vista formativo, como es la pedagogía, que se tiene la capacidad para trabajar de manera interesante el estudio de un fenómeno que le interese, y en otras áreas también, en el que se realice una aportación significativa. Tuve la fortuna de haber participado en el *Seminario de Estudios Filosóficos, Retóricos y Humanísticos* que desarrollan los profesores de Letras Clásicas, por mi trabajo en *Historia de la Educación*; entonces que te reconozcan como un colega y resalten tu aporte es sumamente importante e interesante. Esto se va dando por medio de la realización de trabajos con diversos actores, dándote a conocer con colegas con los que te reúnes en algún momento, y, por algún motivo, si les interesa la propuesta que estás haciendo, te llaman para colaborar con ellos (E5Mel-35AF, págs. 61-62).

Por su parte, Euterpe expuso que su pertenencia a un grupo de trabajo se dio a partir del ingreso al proyecto APPEAL, el cual fue de sus primeros referentes para el análisis de factores, sujetos y experiencias, bajo una misma línea de trabajo. Esto generó un trabajo colaborativo, a partir de una discusión colectiva de investigadores, cuyos productos se destacan en nuevos proyectos; el apoyo institucional es relevante, ya que concibe las condiciones para plantear ciclos de conferencias y edición de textos para su difusión. En este apartado, coincidimos con Gibbons et al. (1997), al señalar que, el concepto de grupos de

investigación, se genera a partir del producto de incremento de la colaboración transdisciplinaria entre los agentes investigadores que caracterizan el desarrollo de la investigación científica, en la etapa de institucionalización y la organización de la investigación, en el que, de acuerdo con los niveles de organización que señala Rey et al. (2008, pág.74), se pueden desarrollar en grupos macro, meso y micro. Conviene señalar que, en los niveles del grupo macro se encuentran los organismos públicos y privados de investigación, sustentados con marcos normativos y organizativos propios; mientras que el nivel meso se sitúa en los institutos y centros de investigación de autonomía reducida, constituyendo un contexto de interacción respecto de las líneas de investigación definida; y, por último, el nivel micro, conformado por grupos de investigación de unidades organizativas funcionales, asociadas a los procesos de investigación científica.

En el caso específicamente de APPEAL, que es en el que llevo más tiempo, es un espacio sumamente gratificante e interesante, porque realmente se va haciendo una construcción en referencia a las alternativas pedagógicas educativas, en el análisis que hace sobre algunos factores, sujetos y experiencias. Entonces, se ha ido renovando, dentro de una misma línea de trabajo, al darse esta condición, se fomenta una discusión colectiva, en donde los que participamos, tanto investigadores como alumnos becarios que están acompañando el proceso, trabajamos y realizamos propuestas que pueden definir nuevos proyectos (E6Eut-40AF, págs. 63-64).

Mediante el análisis de la pertenencia a redes de investigación, Luna y Velazco (2006, pág. 18) proponen considerar dichas redes como arreglos sociales de intercambio, determinados como entidades complejas, que cruzan barreras organizativas, sectoriales, institucionales culturales o territoriales, que vinculan entornos institucionales. Esta reproducción de trabajo en comunidades, grupos o redes favorece y genera estrategias, para la obtención de conocimiento a través de vínculos y propósitos semejantes, lo que da pauta y configuración a los campos y redes de investigación.

Para Urania, su pertinencia y permanencia a las redes de investigación parte de actividades como la impartición de seminarios, coordinados en posgrado tanto en la UNAM como en la UPN, su participación en conferencias

orientadas a la investigación cualitativa, el trabajo realizado con Emilio Tenti y Rubén Sernini, quienes la dotaron de elementos y herramientas metodológicas, acerca de la Nueva Sociología de la Educación, mismas que se reflejaron en sus investigaciones que, para la época (inicio de los ochenta), eran innovadoras y sentaron las bases de la investigación cualitativa y etnometodológica en México.

Me mantuve dando clases en maestría y posgrado. En la maestría, sobre todo de investigación; ya con el tiempo, me fui orientando a la línea de investigación cualitativa, también en la Universidad Pedagógica Nacional, otro centro de aprendizaje en el que trabajé en mi formación, en el cual impartí cursos y conferencias en las distintas unidades en provincia. Con el magisterio tuve la oportunidad de estar en Yucatán, Morelia, Baja California, Durango, entre otros estados. Exactamente fue cuando trabajé con Emilio Tenti y Rubén Sernini, con quienes veían todo lo de la Nueva Sociología de la Educación, que era el regreso a la investigación cualitativa e interpretativa; también estaba Elsie Rowell. Sacando sus publicaciones de quién leía y a quién consideraba lo más reciente, difundido, de esta línea; seguí con esta temática, me fui definiendo más a la parte cualitativa y etnográfica. Entonces, mis talleres de *Estadística* se volvieron cualitativos; esto me llevó a tener un giro en el Posgrado, coordinando el Posgrado en la Pedagógica y la UNAM, dado que es una necesidad para los alumnos que se quieren formar en esta área y que, gracias a la participación en congresos y publicaciones, mantienen impulso y presencia (E7Ura-37TF, págs. 20-21).

Como podemos apreciar en el párrafo anterior, en la *formación para la investigación* se tiene que recorrer un camino largo, ante el conjunto de habilidades de percepción, construcción conceptual, instrumental y otras más, detectadas durante las tareas específicas del investigador, que surgen a través de sus procesos de *formación*, así como las adoptadas metodológicamente, al momento de participar como ayudante de investigador y durante los estudios de Posgrado, que consideran los procesos de producción de conocimiento, así como sus productos y configuración de momentos dentro de la investigación. Esto es, Moreno (2002) y Casas (2001, pág.21) aluden, como parte de las intenciones y generaciones de la pertenencia a redes de conocimiento, que queda implícita la formación de profesionales y de entrenamiento ante redes de difusión y transmisión, que dan lugar a la alineación de espacios regionales de conocimiento e innovación.

En la actualidad, Urania continúa con la impartición de *Seminarios sobre Investigación Cualitativa y Etnografía*. Ha formado gran cantidad de estudiantes bajo esta perspectiva, lo que la consolida como un referente para el estudio y aprendizaje de esta metodología. Destaca su participación, en la UPN, en la elaboración de antologías y sus respectivas publicaciones.

Continúo con invitaciones a Seminarios y *Estados del Conocimiento*. Creo que ese primer trabajo en la Pedagógica, seguido del realizado en las antologías publicadas en la misma Pedagógica, fue lo que me generó la oportunidad de tener difusión, abriéndome espacios en diversos lugares y, pues, creo que es lo que afianzó mi trabajo referente a la Etnografía, el cual sigue trabajándose de manera continua (E7Ura-37TF, pág. 33).

Respecto a su participación en el COMIE, esta es otra línea de trabajo y su elaboración de los primeros *Estados del Conocimiento*, la han llevado a ser fundadora de este Consejo en la investigación educativa; en él existió un vínculo con colegas de diversas instituciones, y esta interacción con los colegas le propició oportunidades, como ser parte de dictaminaciones en proyectos de investigación en la SEP y en CONACYT, que posteriormente se convirtieron en vínculo con investigadores de otros estados de la Republica y de diversas instituciones educativas. Además de colaborar en la Universidad Iberoamericana, en su Departamento de Investigación.

El COMIE ha sido otra línea en la que he participado, respeto a la elaboración de los primeros *Estados del Conocimiento*, y del que se propician vínculos con distintos colegas e instituciones. Entonces, al estar en el COMIE, he formado parte del grupo de iniciación de socios y fundadora. Este gremio, que es tan importante en este país, se concibe como el resultado de propiciar oportunidades. Primeramente, como dictaminadora de investigaciones, cuando iniciaron los fondos de SEP y CONACYT. También me han invitado a colaborar en la Universidad Iberoamericana en el Departamento de Educación y, formar parte del Comité Académico del Departamento de Educación, ya desde hace seis años. Ahí también uno mira otras realidades de lo que acontece, y, bueno, la dictaminación le genera a uno cierta práctica y conocimiento, entrelazando siempre a la docencia con la parte de la investigación (E7Ura-37TF, págs. 36-38).

Del mismo modo, para Polimnia, los momentos clave en la pertenencia a grupos y redes de investigación son los que se generaron a partir de la realización de los primeros *Estados del Conocimiento* del COMIE, propiciando la agrupación de

equipos de trabajo sobre afinidades de métodos e interés por ciertos campos.

Algo que impactó en el 1993 es que se empiezan a hacer los primeros *Estados del Conocimiento* del COMIE; por lo tanto, se generó una agrupación e invitación. En mi caso, participamos Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga y varios compañeros más, momento por el cual comenzamos a interactuar y trabajar, bajo la afinidad del campo y la apertura con la que nos mostrábamos, pero, sobre todo, lo que nos caracterizaba era el interés genuino por la disciplina, por el campo –en este caso del *Curriculum*²⁷- no había competencia (E1Pol-37TI, pág. 29).

También mencionó que, parte de su actividad es en el diseño y participación en proyecto de investigación Programas de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), los cuales salen a concurso en las Facultades e Institutos; los investigadores, primeramente, presentan su CV, para trabajar de manera conjunta con estudiantes de licenciatura, posgrado, prestadores de Servicio Social, además, de otros investigadores, quienes conforman los equipos. La logística suele ser compleja y elaborada, pero es parte de esta dinámica de investigación.

Participé en un proyecto PAPIIT sobre *Trayectoria de Egresados de Física y Administración* en 1999, con Ángeles Valle; posteriormente, participé en el 2012 con la Doctora Ducoing en el proyecto *Escuelas de Educación Normal y Secundarias en el mundo*. Estos son proyectos que salen a concurso, donde los investigadores presentamos nuestro *Currículum* (CV) y hacemos el proyecto conjunto. En mi caso, por ejemplo, en el de las escuelas secundarias en distintos países, a cada uno le tocó un país; a mí me tocó España, en lo que realizamos estudios de caso, que ya en conjunto conforman la investigación completa. En muchos casos se solicita integrar equipos de investigación conformados por prestadores de servicio social, estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado, que también conlleva su proceso (E1Pol-37TI, págs. 30-31).

En cuanto a la participación en congresos, Polimnia expuso que se generaron a partir de su inclusión en proyectos e investigaciones, donde se presentan los resultados: ese trabajo va permitiendo denotar el avance y

²⁷ Cfr. Pinar (2011), en su texto *Curriculum studies in México. Intellectual histories, present circumstances*, construye, a partir de las biografías e historias de vida de Alicia de Alba, Frida Díaz Barriga Arceo, Ángel Díaz Barriga, Alfredo Furlán, José María García Garduño, Raquel Glazman Nowalski y Concepción Barrón Tirado, la conformación del campo del *currículum*, como un espacio de investigación y generación de conocimiento en México.

consolidación. Asimismo, resaltó que participar en el primer congreso de COMIE le resultó de manera significativa, dado que fue la primera vez que se reunió la comunidad del campo de estudio denominado *Curriculum*, el cual es referente para su estudio, destacó que en la conformación de grupos y equipos de trabajo, se pone en juego la visión institucional en el estudio de la disciplina y su investigación; con ello, se aleja del plano intelectual, para concebirlo en una dinámica permeada por la política y los juegos de poder.

A partir de las investigaciones en las que presentas resultados, que es lo que se presenta en los congresos, te va permitiendo un avance. Si tú tienes un trabajo y este año presentas un avance, el próximo presentas otro y así se va nutriendo la investigación. Para mí, el Congreso de COMIE del 1993 fue muy importante, porque fue la primera vez que nos reunimos toda la comunidad de *Curriculum* en Monterrey. Ahí viví en carne propia lo que era pertenecer a un grupo diferenciado para los otros grupos; entonces, la gente de *Curriculum* no quería a Ángel Díaz Barriga. Como no lo querían, nos vimos en grandes complicaciones que generaron una agresión, que nos dejó a todos estupefactos, porque nosotros habíamos trabajado mucho y nos cuestionaron todo el trabajo; es más, dijeron que no valía la pena. Las pioneras del campo del *Curriculum* eran Raquel Glazman y María De Ibarrola. Cuando se tiene interacción y pertenencia en grupos de investigación, se cae en cuenta de que no solamente se dirige por aspectos académicos, sino entra en juego la conformación de las instituciones a través de posiciones políticas y demás, por ejemplo, la existencia de cierta rivalidad entre la UNAM y el DIE. Este aspecto se ha manifestado en los líderes de los *Estados del Conocimiento*, en donde la relación gira en torno a los grupos de trabajo que convergen ante convocar específicamente ciertos participantes, líneas temáticas y aceptación o afinidad por los proyectos. En mi caso, siempre se me identificó con un grupo más de lo necesario, pero, en general, mi posición y trabajo se destaca por tener filiación y respeto con todos, no es que digas ahora me íntegro y ya me invitaron, sino el trabajo mismo te va llevando a reunirte con compañeros para hacer ese trabajo, y así se fueron constituyendo los grupos. Por mi parte, pertenezco a un grupo de *Curriculum* con Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga, Jesús Carlos Guzmán y Tiburcio Moreno, quien después se incorporó; y también estoy con el grupo de Patricia Ducoing, pero no en el COMIE, sino en proyectos de investigación más ligados a las universidades públicas y privadas, a las Normales, y la Educación Secundaria (E1Pol-37TI, págs. 32-35).

Resaltó que, en la labor del investigador, la asistencia a congresos conlleva a la formación de vínculos con más académicos, lo cual abre una brecha de relaciones como parteaguas de interacción en diversos espacios, y tiene como característica la pertenencia, la influencia y el renombre de ciertos espacios de formación y trabajo, como en el caso de la UNAM, a lo que Gutiérrez (2003, pág.

152) alude como “Comunidades Académicas Especializadas Interinstitucionales de la Investigación Educativa”. Estas se encuentran configuradas por académicos de distintas instituciones, con diversas formaciones profesionales y trayectorias académicas, que se agrupan en torno a una misma temática de interés y que generan una función general, ante el desarrollo de investigaciones académicas, adoptando y desarrollando una forma de organización propia que corresponda al estilo de los equipos de trabajo conformados.

El trabajo de investigación es un trabajo de asistencia a los congresos, dinámica que lleva a tener vínculos con otros académicos, lo cual permite tener interrelación. Desde Aragón, siempre mantuve vínculos con académicos de distintas universidades, por ejemplo, los generados por mi trabajo en la Formación de Docentes, desde el CISE, fue un trabajo para las universidades del país; entonces, hay mucha gente que conozco y me conocen, y, al hacer mención a la vía institucional de la UNAM, te da una plataforma para interactuar en todos los espacios, en todos los lugares (E1Pol-37TI, pág. 52).

A través de la exposición del *discurso* de las académicas en este capítulo, se describió la conformación del *ethos* investigativo, lo que las describe como representantes y figuras icónicas de la investigación educativa y pedagógica, en México y en el mundo. Además, se mostró la identificación y afinidad en redes y comunidades de investigación, a partir de la colaboración en entidades generadoras de conocimiento en las líneas adscritas por cada investigador. Chavoya y Rivera (2003) convienen en que, cuando se empieza a vivir la experiencia de participar en grupos de investigación, se provoca una necesidad de formación intelectual. Para Bourdieu (2008) estos individuos deberán poseer un *capital social y cultural*, amplio y previo al proceso de investigación ya desarrollado. Sánchez (2010) por su parte, les llama *legitimadores*: poseen un *habitus* desarrollado en forma artesanal, a través del contacto y del trabajo práctico con investigadores que fungieron como sus mentores.

CAPÍTULO VII. EL LIDERAZGO Y EL RECONOCIMIENTO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

Los Tomadores de decisiones, así como los directivos, y responsables de la gestión académica administrativa en diferentes niveles, juegan un papel relevante en la posibilidad de llevar a buen puerto un proyecto curricular
(Barrón y Díaz Barriga, 2017, pág. 4).

En el presente capítulo se continúa con el análisis de las trayectorias académicas, en cuanto a las actividades de gestión educativa. Se detallan las funciones que las entrevistadas desarrollan en el ámbito administrativo, aunadas a cargas organizativas y elaboración de materiales, desarrollo de proyectos, gestión de recursos, prácticas distributivas y adaptación de actividades de valoración y perfeccionamiento del trabajo realizado dentro de la Universidad, el cual a partir de las acciones operativas favorece e impulsa, el adecuado funcionamiento y la optimización de recursos en los programas académicos.

7.1 Actividades de gestión y administración

El inicio de las experiencias en actividades de gestión y administración, narradas por las académicas, se dio –como sucedió en la docencia e investigación- a partir de funciones de ayudantía, como secretarías técnicas, que dieron pauta a las funciones formales de las diferentes coordinaciones de los programas de licenciatura (escolarizado y abierto) y el Posgrado en Pedagogía.

Al buscar una definición que nos ayude a conceptualizar y contextualizar la *gestión educativa*, encontramos que autores como Ezpeleta y Furlán (1997), Namó de Mello (1998), Antúnez (2004) y Bolívar (2007), quienes la definen como el conjunto de acciones relacionadas, que comprende un equipo directivo dentro de una institución, las cuales guían la promoción y posibilitan

consecuciones con intencionalidad pedagógica para la comunidad educativa, al ser una de las instancias frente a la toma de decisiones, acerca de las políticas educativas de un país, donde el modelo de gestión se centra en la solución de problemas que deben identificarse y caracterizarse claramente como metas a largo plazo. Además, el directivo “debe preocuparse por un clima de trabajo adecuado, comprometido con los objetivos de la educación”. A partir de esta visión de entender la gestión, Polimnia indicó que la ejecución de actividades realizadas en estos espacios conlleva una fuerte carga presencial y asistencial en múltiples actividades como comisiones, juntas y organización de eventos, junto con una carga política, los cuales se presentan como dinámicas que exigen cierto ajuste y adaptación para poder efectuarse.

Su primera experiencia en el ámbito de la gestión fue en la Coordinación de la Licenciatura en Pedagogía, en la ENEP Aragón, al realizar actividades básicas como la elaboración, distribución y organización de horarios y espacios áulicos; el impulso y desarrollo de proyectos; la gestión de recursos y el impulso para la investigación, todo lo cual le generó un aprendizaje invaluable en su naciente vida académica.

Mi trabajo en Aragón era muy operativo, porque era un trabajo de gestión, del cual aprendí muchas cosas como la elaboración de horarios, la asignación y la distribución de salones, el tener una comunicación fluida con los alumnos, el impulso de proyectos, la gestión de recursos materiales y el aglutinar profesores para la realización de investigación. Me encontraba en un curso intensivo de capacitación para la gestión. Todo mundo veía como una actividad subalterna trabajar la gestión, pero, realmente, considero que eso me proporcionó muchos elementos para percibir la gestión desde un punto de vista académico (E1Pol-37TI, pág. 9).

Polimnia mencionó, además, que la gestión era percibida como un trabajo administrativo en ese momento, dada la situación crítica que se atravesaba entre la academia y el trámite administrativo realizado: se percibió como la realización de actividades o funciones de trámites, nulos de un quehacer académico. Sin embargo, resaltó, en la actualidad, instituciones como CONACYT, requieren que se lleve a cabo esta actividad conforme a los

proyectos de investigación, para beneficiar su solicitud y justificación, en busca de recursos, y de cara a la elaboración de informes para la evaluación de los académicos.

Se le concebía a la gestión como trabajo de segunda en ese momento, porque había una separación entre la academia y el trámite. Se veía todo de manera burocrática. Como que el trabajo de hacer trámites fuera un trabajo no académico, cuando en la actualidad el SNI y el CONACYT, en la trama de proyectos de investigación, se requiere de un trabajo de gestión, que va desde el llenado de formatos con exactitud para su reporte, favoreciendo la adquisición de recursos: si no llenamos nuestros informes cada año, no nos evalúan (E1Pol-37TI, pág. 10).

De acuerdo con esta forma de organizar, Brassard (1996) señala que, la gestión es la función que asegura el buen funcionamiento de una organización. Se concibe como un proceso operativo asociado, en particular con la coordinación de estructura formal e informal; Álvarez y Topete (1997) añaden que es el proceso de conducir a la organización al logro eficaz y oportuno de sus objetivos y de su misión, que comprende fases de planeación, organización, dirección, relaciones y control de la vida de una institución. La *gestión* de calidad en la educación superior promueve cambios positivos al interior de la universidad, a través de cuatro componentes básicos: dirección y liderazgo, desarrollo de procesos académicos, desempeño de los equipos de trabajo y comportamiento de los actores individuales. A partir de los principales rasgos en los espacios que ha gestionado, Polimnia describió la *gestión* como una actividad que le produce agrado y que se le facilita, ya que ha logrado organizar una práctica distributiva en los diversos momentos de actuación, formación y perfeccionamiento, para la realización de proyectos institucionales.

Respecto a su desarrollo como académica, este conglomerado le permitió dar cuenta de la fusión de actividades derivadas de la docencia y la investigación, aunadas a la *gestión*, la cual, aseguró, es la vía para lograr ciertos propósitos: es un trabajo complementario sobre organización, para que se otorguen los recursos solicitados por los institutos y la propia universidad, y llevar a cabo el cumplimiento de fines.

La gestión es algo que me gusta; se me hace muy fácil la parte de organizar y distribuir, es una práctica innata en mi personalidad, es algo que aprendí a desarrollar, es decir, si tú eres organizado en tu casa, en tus proyectos personales, etc., lo que le sigue es llevar esas habilidades a otro plano, solamente que, en esta actividad, la salvedad es que lo tienes que llevar en función de un proyecto institucional; entonces, lo importante es conocer el proyecto institucional. En mi desarrollo como académica me doy cuenta cómo tenemos que combinar lo académico con la gestión, para lograr ciertos propósitos, incluso, para solicitar recursos dentro de la institución, hay que saber el cómo, y como gestora tengo que hacer todo para que se otorguen los recursos; entonces, ha sido algo complementario y eso me facilita mucho el trabajo (E1Pol-37TI, págs. 41-43).

En el *discurso* de Polimnia ubicamos lo que Merli (1997) concibe como las condiciones para ser líder y mantenerse en este estatus, a partir de la capacidad que posea para organizar y lograr con rapidez resultados operativos relevantes, que permitan alcanzar una posición exitosa a corto, mediano y largo plazo. Por su parte, Cassasus (2000, pág. 2) considera que el tema central de la *gestión* es la comprensión y la interpretación de los procesos de la acción humana en una organización. Por tanto, la *gestión educativa* es considerada una disciplina práctica, en conjunto con la práctica de la educación. Con respecto a esta descripción de Polimnia, ella recalcó que se trata de un procedimiento que conlleva dificultades en función de la observación, y el delegar, conforme a las habilidades que posee cada grupo o persona, acorde al estilo, la disposición y la realización del trabajo.

La conformación de grupos es una dinámica complicada, más no imposible: hay que recuperar lo positivo de cada grupo, de cada persona, incluso para poder trabajar. Sí alguien es más organizado, pues darle tareas de organización, sí alguien es menos organizado y le gustan más otras cosas, pues encaminarlo hacia lo que puede hacer (E1Pol-37TI, pág. 44).

En su experiencia al ser coordinadora del Posgrado en Pedagogía, por ocho años aproximadamente, resaltó haber intervenido en diversos espacios relativos a la labor del ser académico, en actividades como docencia, investigación y gestión. Destacó la concepción de equilibrio entre cada actividad a partir de la formación pedagógica, la sensibilidad y la planeación, en respuesta a la toma de decisiones, implicaciones y repercusiones en la

institución. Por lo tanto, el *deber ser* de la gestión pedagógica en el posgrado apuntala las condiciones deseables, los componentes y procesos que se deben articular, para la integración de un servicio educativo satisfactorio. En este sentido, la realidad del desempeño académico toca otras aristas, conforme a la formulación de calidad del nivel de formación que impacta en la vida académica.

He tenido la fortuna de interactuar en diversos espacios propios del *ser académico*: por parte de la investigación, mostrando lo que sé, y a partir del trabajo realizado por los pedagogos; como docente ante la formación de jóvenes y la sensibilidad para dar cuenta de nuestro ámbito de trabajo, sin ceñirse a uno solo; como gestora, planificando para que las cosas vayan dándose cuidadosamente con los fines de protección al posgrado y las implicaciones o repercusiones que tienen en los actores y las instituciones, generándose solamente si se poseen las estrategias adecuadas obtenidas durante la formación de la carrera (E1Pol-37TI, pág. 45).

Respecto a las limitantes en el desarrollo de actividades de *gestión*, Polimnia señaló las relaciones y afinidades de grupos de académicos, ya que para el desarrollo, apoyo y fomento de proyectos exige basarse en estrategias, para minimizar la presencia de obstáculos, sea por falta de credibilidad en un proyecto, o por ausencia de convicción o vocación para el trabajo. También resaltó ser de gran valía la generación de redes de apoyo, por lo cual, asumir una posición de liderazgo es la clave para la ejecución de los mismos.

La principal dificultad es que tienes que convencer a la gente para que proporcione apoyo; en ocasiones te encuentras con diversos obstáculos: entre los principales, podemos encontrar la poca credibilidad en el proyecto, aquellos que viven el trabajo de manera escueta. Sin embargo, cuando tiene apoyo y afinidad con gente que responde de manera positiva, de gran exigencia, es lo que lleva al involucramiento de actividades de gran interacción. Por ejemplo, ahorita en el COMIE hay posiciones diversas y fricciones, hay cualquier divergencia en las ideas, pero tenemos un proyecto en común y eso es lo que nos lleva. Como líder pienso que soy democrática: cuando elaboro un proyecto favorezco la participación en todo sentido, pero eso no implica que me hagan cambiar de meta ni de objetivo. No me había percatado, pero soy muy exigente, me dicen: “mañana tenemos que entregar”, y lo realizamos en tiempo y forma. Tengo muy presente el sentido de compromiso (E1Pol-37TI, págs. 46-48).

En el párrafo anterior, ubicamos la importancia de la dimensión organizativa como el elemento articulador de lo político, lo administrativo y lo pedagógico, pues, como señalan Ezpeleta y Pastrana (1997), la responsabilidad

de crear un buen ambiente de trabajo recae en la capacidad de ejercer el liderazgo, que se sobrepone al trabajo colegiado, organizando, planteando y sistematizando actividades generadas en el propio y original proyecto, de acuerdo con la comunidad en que se inserta.

Las organizaciones eficaces cuentan con una misión claramente definida, construidas de manera colectiva por fundadores y líderes, que expresan su razón de ser, que comunican significados que dan cohesión interna y legitimidad ante la comunidad académica (Meacham 2008 y Drucker 2002). Por ello, Calíope, al incorporarse como responsable de la Coordinación de Posgrado en Pedagogía, pese a que fue su primera experiencia en el ámbito de la *gestión* destaca la continuidad al trabajo de su antecesora, la Doctora Barrón; sin embargo, no se sintió agobiada ante la demanda de la función, por la eficacia y eficiencia en la distribución.

Llegué a un espacio con vastos beneficios, realmente siempre lo he reconocido. Al recibir una Coordinación en proceso, me encontré participando mucho tiempo como miembro del Comité Académico, representando a Lourdes Chehaibar, directora del IISUE. No conocía a profundidad el programa, pero, afortunadamente, Conchita fue bastante bondadosa, proporcionándome un programa avanzado e instalado, con un equipo formado; se produjo una gran ventaja al trabajar sobre procesos bien cimentados, pues, la gestión sigue llevando una misma forma, de compromiso puesto a las comisiones en donde uno tiene que participar, así como el involucramiento en juntas a todas horas y a todo momento, hacer presencia en cuanto a inauguraciones de eventos, formándose una dinámica más política por atender, la cual no está mal, pero para mí fue desgastante, debido a que soy muy selectiva en mis tiempos; sin embargo, se debe aprender a incorporarlo (E4Cal-26TI, págs. 77-78).

Las satisfacciones dentro de la *gestión* se generan a partir de la premisa: “todo lo que deje una enseñanza o signifique un proceso de aprendizaje, resultará gratificante sobre la lógica de aprendizaje y transformación en el ámbito profesional”; sin embargo, Calíope argumentó, esta actividad resulta difícil anteponer sus prioridades personales, al tener que cambiar planes para cumplir su labor, por lo demandante del cargo.

Para mí todo, todo tiene que ver con un proceso de aprendizaje permanente. Siempre que llego a cualquier lugar con esa disposición de aprender, de dar lo que está de mi parte para abonar y poder establecer una dinámica de trabajo que vaya encaminada a la mejora [...] Este proceso se puede ver generado a través de sensaciones positivas como negativas, en inconveniencias, que tienen que ver prácticamente con mis prioridades, entre las cuales está mi familia y, a veces, lo que me produce dificultad, ya que debo tener una disposición extrema. Por ejemplo, cuando asignan una junta fuera de los horarios convencionales y que conlleva a ajustarme, es algo que no me gusta y entiendo que, finalmente, tengo que asumir cierto rol, propio de las actividades (E4Cal-26TI, pág. 80).

Ahora bien, agrupamos los *discursos* de las académicas que desarrollaron ciertas funciones de administración y gestoría, de acuerdo con su inserción y pertenencia al Sistema Abierto en la UNAM. En estos espacios, se les delega la responsabilidad a los profesores de tiempo completo (que son muy pocos), al no coexistir un responsable en diversas comisiones y programas.

Primeramente, Urania relató cómo, en sus inicios en las labores de *gestión* no existía ningún apoyo de carácter personal, técnico u operativo. Por ende, su labor era informativa y de acompañamiento a los estudiantes en los trámites pertinentes para cubrir sus necesidades; en este proceso, percibe el vínculo entre lo administrativo y académico.

Anteriormente, en la realización de labores de *gestión* no existía mayor apoyo para la ejecución de funciones en la Coordinación: todo lo tenía que hacer uno. Por lo tanto, se fundaba una dinámica de apoyo a las necesidades administrativas con los estudiantes que solicitaban información, prerequisites, cambio de horarios, salones y demás: era un trabajo más administrativo. Valorar a los estudiantes, conocer sus perfiles y ver que, si requerían de cursos previos, era una combinación de lo administrativo con lo académico (E7Ura-37TF, págs. 45-46).

Melpómene describió que su permanencia y desarrollo de actividades en torno a la *gestión* se propiciaron a partir de su participación e interacción en una Comisión, con la finalidad de abatir problemáticas de titulación en la Facultad, a partir de un equipo multidisciplinario de profesores. Esta dinámica le propició conocimientos sobre la naturaleza humana y las líneas de investigación de los docentes.

Frente a mi participación en una convocatoria sobre la atención de problemáticas de titulación en la Facultad, se nos solicitó a los docentes conjuntar una Comisión para favorecer la titulación. Comencé a trabajar con las Maestras Leticia López Serratos, Néstor López Aldeco (q.e.p.d.), Margarita Peña, Ruedas de la Serna y Judith Líceca, quienes aportamos ideas para cumplir los objetivos de esta Comisión. Este momento propició mi permanencia en la Facultad, a través de la cual se suscitó mi participación en espacios, ahora como Coordinadora, lo cual significó la oportunidad de regresar elementos y conocimiento de los que me dotó la Facultad. Estar aquí te propicia aprendizajes, tienes una visión panorámica sobre la naturaleza humana, aprendes las líneas de investigación de los demás profesores, así como también actividades meramente administrativas (E5Mel-35AF, págs. 65- 68).

En las IPES, las principales actividades realizadas en relación con la *gestión* son: a) la acreditación de programas educativos y la certificación de procesos de *gestión* y administración; b) la acreditación de los programas educativos, esto es, el reconocimiento público de su calidad con base en indicadores establecidos por organismos acreditadores que cuentan con el aval de instancias gubernamentales; c) la certificación de procesos de *gestión* y administración, es decir, la implementación y certificación de Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC) bajo la Norma ISO 9000 GEUM (2007) y SEP (2005). Así pues, la gestión escolar tiene como discurso emergente, la superación de los límites de administración. Ante el apoyo en los significantes propios de este campo y de la teoría organizacional, hubo condiciones normativas en la dinámica institucional que Talía experimentó en la Coordinación de Pedagogía del SUA en tareas de asesoría pedagógica, elaboración de materiales de estudio, ordenación de documentos, revisión de guías y lineamientos pedagógicos para la acreditación de la licenciatura.

Realicé actividades concernientes al desarrollo de la Carrera de Pedagogía en el SUA al ingresar como secretaria técnica. En esos momentos era un ámbito novedoso y conté con el apoyo y dirección de profesores como Patricia Ducoing, Ofelia Escudero y Azucena Rodríguez. Tenía una labor de ayudantía; realizaba actividades como el apoyo en asesoría pedagógica para la elaboración de materiales de estudio cursos a los profesores que ingresaban al Sistema Abierto, así como archivar documentación, revisar guías de estudio que cumplieran los lineamientos pedagógicos y, posteriormente, asesorar a maestros: básicamente, esa era mi intervención. En cuanto a las guías de estudio, estas implicaron un programa desarrollado sobre cuestiones de redacción de objetivos, de actividades y de aspectos didácticos (E2Tal-39AF, págs. 7-9).

Asimismo, enfatizó, en el Sistema Abierto se carecía de un responsable en la carrera, así que eran diversas las actividades que llevaba a cabo, por lo cual, cuando llegó al Colegio de Pedagogía, no se le complicó su incorporación.

Realizaba mucho trabajo administrativo en Sistema Abierto en Pedagogía. Como en el Sistema Abierto nunca ha habido una figura oficial de coordinador, ni responsable de carrera, hasta la fecha, todo el trabajo y labores administrativas en las coordinaciones las hemos tenido que hacer los profesores de tiempo completo. Entonces, desde esa época, realizaba labor administrativa, al plantear horarios, inscripciones, organizaciones de salones; entonces, ya cuando me ofrecen del Colegio de Pedagogía, pues ya tenía esa experiencia más ampliada (E2Tal-39AF, págs. 27-28).

Por su parte, Clío recalcó que, en el Colegio de Pedagogía, al ser ayudante, fungió como Consejera Técnica suplente; esto le dio acceso a un espacio en el que se convirtió en portavoz, gestor y difusor. Esta experiencia le dio los conocimientos y saberes necesarios para, en un futuro próximo, ejercer la Coordinación de Pedagogía en el SUA.

En el Colegio de Pedagogía fui ayudante de profesor; posteriormente me coloqué como profesor de asignatura, donde obtuve la definitividad. Sin embargo, en el periodo del 92 al 94, me votaron para llevar a cabo la función de Consejera Técnica suplente, contando con el acceso a un espacio de poder muy fuerte. Ahí te conviertes en portavoz, gestor y difusor. Como gestora, llevé a cabo proyectos de investigación y organización de eventos de la mano de la Maestra Patricia Ducoing. Posteriormente, se me presentó la oportunidad de ser Coordinadora en Pedagogía en el SUA (E3Clío-32AF, págs. 52-53).

En el *discurso*, identificamos que la *gestión institucional* comprende acciones de orden administrativo, gerencial, económico presupuestal, de política personal, de planificación, programación, regulación y orientación, entre otras, para promover el desarrollo de los procesos y programas educativos, como en este caso las licenciaturas y los posgrados. Hallamos un fuerte compromiso, una gran dedicación y disposición a la labor y actividades demandantes de la institución, que se concretan en los procesos de construcción de conocimiento científico pedagógico, y que analizaremos en el siguiente apartado.

7.2 Dinámica institucional en la gestión educativa y pedagógica

A continuación, describimos las experiencias como administradoras y *gestoras educativas*, al saber manejar la dinámica de la organización escolar, que incluye, además de aspectos administrativos, la estructura didáctica pedagógica y las acciones de los actores involucrados, elementos esenciales para entender su rol e influencia en cada espacio donde se han desarrollado.

En el caso de Polimnia, es evidente que, a partir de su trayectoria, los diferentes cargos de gestión que ha ejercido y que le han dado un reconocimiento como referente en la *gestión curricular*²⁸, se generaron a partir de haber sido la responsable del máximo grupo de académicos en la investigación y difusión educativa: el del COMIE.

Tuve interacción respecto a llevar a cabo *gestión* en el COMIE, pero primero fui jefa de sección, seguido de jefa de departamento y coordinadora; pasaron algunos años en el que fui jefa de departamento en el CISE, y ya en el 2005 me invitaron a ser Coordinadora del posgrado (E1Pol-37TI, pág. 42).

A partir de la perspectiva de la teoría de las organizaciones, se logra definir que las universidades son organizaciones complejas, desde el punto de vista organizacional, cuya complejidad radica en dos aspectos centrales: la laxitud de sus reglas (con referencia al ámbito académico), y su estructura flojamente acoplada. Weick (1976; en Clark, 1991) plantea que su complejidad puede verse reflejada en la diversidad y profundidad de las actividades realizadas, en el marco de las funciones sustantivas que las definen, y, desde luego, su traducción en espacios de la estructura institucional, en las que se desarrollan y gestionan estas actividades, a lo que Gould (2002) alude como vinculación del proceso integral, que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión de la cultura y los servicios de las instituciones de educación superior, para su interacción eficiente con el entorno

²⁸ [...] la inclusión de la *gestión curricular* [...] Implica identificar las interacciones que se establecen entre lo institucional, el modelo educativo y *curricular*, y las prácticas de los diversos actores, en una realidad cambiante y dinámica (Barrón, 2017, pág. 317)

socio-económico, mediante el desarrollo de acciones y proyectos de beneficio mutuo, que contribuyen a su posicionamiento y reconocimiento social.

Asimismo, asumió las satisfacciones en su *gestión* como Coordinadora del Programa de maestría y doctorado, dentro de las cuales expresó el logro y el reconocimiento de CONACYT, al haber sido evaluados de forma sobresaliente, en el posicionamiento del Posgrado en la UNAM.

Como Coordinadora del Posgrado en Pedagogía obtuve muchas satisfacciones, entre las cuales el haber logrado el reconocimiento de CONACYT dos veces de la maestría como programa en vías de consolidación; en el doctorado haber logrado el estatus de Programa de Excelencia y Consolidación (E1Pol-37TI, pág. 44).

Con respecto a la trayectoria de Urania, se manifestó un total conocimiento de la vida académica en la FFyL, en razón de haber sido responsable de la Coordinación del Colegio de Pedagogía en el Posgrado, lo mismo que en el consejo técnico, y dictaminadora en comisiones de concursos de oposición de profesores y de ingreso de jóvenes académicos. Esto le proporcionó el conocimiento de las dinámicas administrativas y académicas en la toma de decisiones, para la funcionalidad de la institución.

La primera actividad referente a la *gestión* fue la invitación a coordinar el Posgrado en la Maestría y el Doctorado de Pedagogía durante dos años; no recuerdo en que año. También fui Coordinadora del Colegio, realicé actividades relativas a las decisiones de organización de horarios, contrataciones y licencias de profesores, participación en comisiones de acuerdo con el perfil de los docentes; en CONAFE, fui subdirectora de investigación educativa durante cuatro años en el área de Programas Educativos. Entonces allí también tuve que tener a cargo el manejo de mucha gente y aquí en el Posgrado participé en cuerpos colegiados (tal vez no necesariamente en *gestión*); sin embargo, he trabajado en distintas dictaminaciones y, actualmente, en el Consejo Técnico de la FFyL de la UNAM, por ejemplo. En las votaciones para consejeros universitarios tuve un rol en la vigilancia de las elecciones, llevé a cabo funciones de dictaminador o examinador para los concursos de jóvenes académicos, que también nos corresponde, entonces, es muy variado el conocimiento para la Facultad, sobre todo lo que sucede, desde cuestiones administrativas académicas de saber tomar decisiones y desarrollar interculturalmente a la Facultad (E7Ura-37TF, págs. 41-42).

Según Wetthen y Cámeron (2005) entre las habilidades necesarias para un *gestor académico*, debe contemplarse la autorreflexión y la autorregulación

del estrés, así como la abstracción y resolución de problemas. Debe autoconocerse para tener siempre un marco referencial de valores con base en los cuales tomar decisiones razonadas. Todas ellas se identifican claramente en el *discurso* de Calíope, donde diferenció las funciones de *gestión*, respecto a la administración, a través de la mediación entre lo operativo, lo administrativo y las condiciones de los procesos de formación, generando así el equilibrio de aspectos relacionados con la organización de proyectos y programas para un desarrollo óptimo de la planeación académica y los ambientes favorables para el avance y la permanencia formativa.

Cada vez tengo más claro que la gestión no es lo mismo que la administración, pero en este ejercicio que realizo como Coordinadora me queda claro que la función que tengo es hacer una mediación entre lo operativo, lo administrativo, lo protocolario, las condiciones de trabajo real y las exigencias humanas de todos los procesos de formación que exige el posgrado. Realmente, el trabajo se puede dar para que se faciliten las cosas, para llegar a puntos de encuentro con los administrativos, evitar los choques y poder facilitarles el trabajo con los estudiantes, en todas las direcciones: en el sentido de movilidad académica, en las becas, la graduación, la permanencia. Y el lugar que yo veo es fortalecer estos vínculos entre lo administrativo y, básicamente, la gestión y planeación, identificar, hacer un diagnóstico, una detección de necesidades, llegar a acuerdos y socializar con el Comité Académico y lo que exigen los programas institucionales (E4Cal-26TI, pág.79).

Melpómene planteó que, al ser Coordinadora, llevó a cabo diversas labores en el desarrollo y diseño de propuestas semestrales, tales como la atención al cuerpo docente sobre numerosas problemáticas, y el seguimiento de trayectorias académicas de estudiantes, con referencia al plan de estudios. De ahí que percibe un vínculo entre las funciones de docencia, investigación y organización, como una estrecha relación para favorecer las funciones sustantivas de la *gestión educativa* que promuevan el beneficio, la difusión y el mejoramiento continuo de la formación y los recursos académicos de una institución.

Como Coordinadora, llevé a cabo el diseño de propuestas académicas del semestre: ver que estén todos los profesores y acudan a clases, tener un seguimiento de los alumnos y sus problemáticas frente a los profesores, el impulso de titulación, atención a las solicitudes de cambios de salón; me proporcionaban

listas de los casos que había que revisar, de trámites, como los cambios de plantel, de sistema interno o de reingreso, aplicación de exámenes y evaluación de ingreso, equivalencia de materias, entre otras más (E5Mel-35AF, págs. 68-70).

En el caso de Euterpe, su ingreso a la Coordinación fue como apoyo académico y su tarea principal era organizar la propuesta de diseño *curricular* en la Licenciatura en Pedagogía, lo que le generó un reto complejo en la estructuración del proyecto *curricular*, puesto que, como lo señala Barrón (2017, págs. 140-141), en el desarrollo de un proyecto *curricular* se ponen en juego diversos niveles de concreción [...]. Cuando se realizan cambios curriculares, los procesos se tornan sumamente complejos, porque no basta con haber diseñado un plan de estudios técnicamente bien elaborado por especialistas, con una fundamentación teórica y metodológica congruente, sino deben tomarse en cuenta, más allá de la transición de dicho modelo *curricular*, las medidas legales y administrativas que se requiere para su actualización. Se solicita la concientización de una nueva cultura escolar de los profesores y de la comunidad educativa en distintos órdenes.

Mi labor como Coordinadora se dio por invitación de los profesores. Es un puesto donde nombra el director al coordinador, y es un puesto en el que estaba Juliana González, gran filósofa, quien me invitó de 1994 al 1998, lo cual significó remover a la coordinadora anterior. Entonces, hubo un cierto descontento de que estuviera ahí; poco a poco me fui ganando un lugar como coordinadora. Me tocó un momento donde se había convocado y organizado la comisión para reestructurar el Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía, pero fue una experiencia formativa para mí, y bueno, creo que para el Colegio no fue tan mala. En el siguiente periodo el Doctor Ambrosio Velasco me invitó a colaborar en la comisión del plan de estudios, el cual era un asunto pendiente para mí. Se llevó a cabo de manera rápida la reestructuración de documentos, los formatos institucionales y la presentación de la propuesta (E6Eut-40AF, pág.36).

Del mismo modo, Euterpe señaló que, parte de las funciones dentro de la Coordinación, es el trabajo continuo con estudiantes y docentes frente a problemáticas institucionales, es decir, todo lo concerniente de manera académica y administrativa, dada la existencia de deficiencias en recursos estructurales.

El trabajo en la Coordinación es con alumnos y maestros, desde la escucha del

problema personal que tiene la gente, hasta resolver problemas administrativos, búsqueda de espacios, limar asperezas entre profesores, horarios, inscripciones, contrataciones, estar pendientes de la titulación de los estudiantes. Entonces, es toda la parte académica y administrativa, porque, además, tienes muy pocos recursos estructurales y de colaboradores, y nuestro Colegio sigue siendo el más grande de la Facultad, por lo cual, es un asunto que nunca acabas, por la cantidad de trabajo cotidiano (E6Eut-40AF, pág. 38).

En relación con las satisfacciones obtenidas en su labor como coordinadora, Euterpe aludió, en un primer momento, al logro y la creación de ambientes favorables y estables de trabajo; en un segundo momento, para el proceso de diseño del Plan de Estudios de Pedagogía, su aprobación y el resultado de la certificación que tuviera en el Colegio, recalcó que esta etapa se generó en el periodo comprendido de 2005 a 2011, de la mano del Dr. Ambrosio Velasco y la Dra. Villegas. En su caso, tuvo dos periodos de gestión: el de 1994 a 1998 y su regreso en 2005 hasta 2011.

Como Coordinadora, la primera etapa logré un ambiente de trabajo en el que no hubiera situaciones de rigidez, que existiera un trabajo concreto, realizado y estable y, esa fue mi satisfacción en ese momento; en la segunda ocasión, mis logros, al ir cerrando el proceso de cambio del Plan de Estudios y su aprobación, y lograr la primera certificación que tuviera el Colegio, simultáneamente en esta segunda etapa de gestión de 2005 al 2011, estuve primero con el Doctor Ambrosio Velasco y después, los primeros años con la Doctora Villegas (E6Eut-40AF, pág. 39).

Como parte de su testimonio, Euterpe señala que, durante su proceso de gestión al coordinar la Licenciatura en Pedagogía, tuvo la experiencia de dirigir el proceso de diseño curricular de dicha licenciatura.

¡Complicadísimo y largo el proceso! En la primera etapa, se formó una comisión de profesores donde yo coordiné, “coordinador exprofeso de la Comisión de diseño del plan de estudios”. Era como un mandato de Rectoría, donde se tenían que mandar a realizar las revisiones de los planes de las licenciaturas. Entonces, la Facultad entró e incluso tuvimos recursos económicos bastos para organizar sesiones intensas de trabajo. Nos reunimos el Colegio de Profesores dos días en Oaxtepec, donde tuvimos deliberaciones muy intensivas de discusión sobre los modelos de formación y los contenidos a abordar, -hacia dónde y qué temáticas de áreas-. En este debate, también formaron parte los estudiantes y, paradójicamente, fueron éstos los que se opusieron a que hubiera cambios: “decían que iba a ser un plan tecnócrata, que le íbamos a quitar la perspectiva social a la carrera y que nos íbamos a convertir en unos tecnólogos educativos”. Esta situación desalentó y

detuvo el proceso. Se dio una dinámica de relevos, tanto de profesores como de estudiantes, y de organización de consejos técnicos. Asistieron más representantes de alumnos que de otros actores. Estos alumnos ponen peros, y peros, así que los productos en un tiempo se lograron, en otros se detuvieron, y así pasó el tiempo. En ese momento me ausenté de la Facultad y, al regresar nuevamente a la coordinación, me encontré con que los trabajos de diseño continuaban, y con un producto más estructurado y avanzado, pero todavía faltaban muchos aspectos; aunque ya se tenía claro el número de créditos, incluso había materias con una nueva visión. Así que realicé nuevas observaciones, ya que algunas materias permanecían, otras estaban fuera, existía un desorden organizacional en el mapa *curricular*. Entonces empezamos a organizarnos, trabajábamos cada semana, nos reuníamos en Comisiones y grupos de trabajo de acuerdo a temáticas, nos dejábamos tareas y nos volvíamos a reunir, ya con ellas concluidas. Fue sistematizar nuevamente el trabajo de la Comisión, para obtener productos fijos y así avanzar. Al finalizar, ideamos una estrategia para dar a conocer a la comunidad lo que se había hecho y esperar que le hicieran observaciones, volver a presentarlo al profesorado y así sucesivamente, hasta que se aprobara ante el consejo técnico (E6Eut-40AF, págs. 41-42).

Posterior a su participación en la Coordinación, Euterpe subrayó haber sido Secretaria Académica en periodo comprendido de 2012 a 2016, lo que le generó una experiencia altamente interesante frente al conocimiento y la perspectiva de la universidad, conforme a la legislación y representación del Consejo Universitario, en donde destacó la relación entre política y academia, para la atención y solución de problemas, tanto de la FFyL como del Colegio de Pedagogía.

Fui secretaria en el periodo de 2012 al 2016. Aquí conoces otra perspectiva de la universidad, tienes conocimiento y legislación, eres representante, desde la dinámica de asistir al Consejo Universitario en donde se están aprobando planes, donde estás viendo la política real, es muy interesante y formativo. Me tocó participar en comisiones, en que salieron los lineamientos de generar la aplicación en la universidad y trabajar esta línea política. Atendíamos casos y ayudábamos a resolverlos, promovíamos ferias, entre otras actividades, dependiendo en la Comisión que te corresponde (E6Eut-40AF, pág. 46).

Por su parte, Clío fue Coordinadora en la Licenciatura en Pedagogía en el SUAFyL. De igual forma, las actividades se centran en la dimensión administrativa, pues llevó a cabo gestiones para el contrato de personal, la atención a estudiantes en torno a las inscripciones, el desglose de horarios y la exploración de materiales de estudio.

Me endosaron la Coordinación de Pedagogía entre el 1998 al 2000, periodo en que se dio la huelga. La verdad, como es un cargo sin sueldo, esta vez la Maestra Sandoval, que por un tiempo tomó el cargo que dejaba la Maestra Leticia Moreno, se sintió saturada y tenía que tomar sabático y, ante mi involucramiento en espacios en la universidad, la acepté. Ahí tienes que contratar personal, administrar vía correo electrónico todos los problemas que se van presentando de inscripciones, matrícula, atención a alumnos y profesores, aumento de horas, disminución de horas, materiales de estudios, etc. A su vez, me estaban buscando para cubrir el espacio del SUAYED, pero igual allí son figuras que tienen una carga de trabajo impresionante, tanto académica y políticamente, pero no se le da ni el reconocimiento ni el pago correspondiente, debido a la concepción de ser grupos de autoayuda (E3Clio-32AF, pág. 59).

7.3 Gestión en otras organizaciones académicas

Las académicas entrevistadas, al ser referentes en el campo de la Pedagogía y la Educación, y a partir de su desglose de trabajo en los espacios de *gestión* y administración, han trascendido en la UNAM, ya porque forman parte de redes académicas, ya por ser miembros de consejos de investigación o dictaminación, ya por haber sido invitadas como profesoras a realizar alguna estancia en otras universidades o institutos de investigación. En las *trayectorias* identificamos las experiencias a continuación analizadas.

Polimnia refiere su estadía a cargo de la dirección en el COMIE, la cual no difiere de lo que experimentó en el Posgrado en la UNAM, a pesar de las limitantes de una institución ajena a los recursos que posee la Universidad.

En Posgrado se pudo llevar de manera gratificante la *gestión* respecto a mi función de Coordinadora; sin embargo, el COMIE difirió de acuerdo a la constante lucha de egos, pero algo que aprendí en todo este proceso es a no tomarlo de manera personal, así que me enfoqué en el diseño de cursos para difundir la presencia del COMIE en algunas universidades del interior de la República. Además, me tocó el periodo de la presentación de los *Estados del Conocimiento* del periodo 2002-2012, por lo cual, el trabajo fue más de investigación y difusión que administrativo. Con respecto a las complicaciones que encontré al trabajar en COMIE, fundamentalmente se dieron por la falta de recursos, el escaso personal para realizar las actividades, por mencionar algunas, por lo que tienes que ser creativo para buscar opciones y posibilidades (E1Pol-37TI, pág. 50).

En su *discurso*, se aprecia el vínculo que fomentó de una instancia reconocida en la investigación educativa mexicana con el Posgrado en la UNAM, a partir de la integración con la comunidad estudiantil, lo cual favoreció la

formación y el crecimiento profesional: “El obtener recursos para los alumnos: becas, viajes, fomentar una visión del mundo distinta, no solamente del Posgrado sino las ganas de disfrutar el mundo” (E1Pol-37TI, pág. 49).

Talía tuvo la experiencia de actividades de gestoría en los Comités Académicos de Área, puesto designado por votación del Colegio de grupo, para ella, eran el punto de reunión de los coordinadores representantes de diversas dependencias que impartían Pedagogía en la UNAM y sus múltiples sedes y modalidades, en las que se discutía y analizaba la pertinencia de los planes de estudio y los procesos de formación.

Me ha tocado pertenecer a los comités, algunos que son designados por la dirección, por ejemplo, los Comités Académicos de Área (CAS). Me tocó primero como representante de profesor y ahorita soy Coordinadora designada por votación por un periodo de dos años. Los coordinadores nos reuníamos en el CAS, los del Consejo de Artes y Humanidades de las diferentes dependencias que imparten pedagogía en la UNAM, como la Facultad de Filosofía y Letras, el Colegio de Pedagogía, el Sistema Abierto y el Sistema a Distancia, además de las Facultades de Aragón y Acatlán. Ahí, lo que hemos hecho fue la organización de un Encuentro con profesores y alumnos sobre la Formación de Pedagogos en la UNAM, que incluso se transmitió entre las diferentes sedes en línea; estuvo muy interesante, debido a la participación de egresados, estudiantes y profesores, a partir del cual compartimos proyectos, visiones y el funcionamiento de acuerdo con la diferencia en los planes de estudio (E2Tal-39AF, págs.63-64).

Como se aprecia, Talía realizó una práctica centrada en una competencia esencial: la *gestión de redes y comunidades*, así como la *gestión del capital intelectual*, el desarrollo del prestigio y el consenso en la comunidad académica, que produce la gobernabilidad, la capacidad para la planeación estratégica y el dominio de aspectos emocionales y resolución de conflictos, la capacidad de autorregulación (Topete, et. al. 2007), elementos esenciales para el desarrollo óptimo de encuentros de académicos y estudiantes.

En el caso de Melpómene, su experiencia se remite al CENEVAL. Aquí manifestó que su interés principal era conocer la dinámica en dicha organización; sin embargo, su agrado laboral en la UNAM sobresale.

El trabajo que más me ha gustado es estar aquí en la Facultad y es el más significativo, tanto que he regresado. Otro de mis trabajos en otras instituciones de gran interés es el que llevé a cabo en CENEVAL, donde el objetivo era el aprender cómo funciona y cómo hacen las cosas (E5Mel-35AF, pág. 72).

Además, destacó que una de las limitantes en el trabajo organizacional y que permea constantemente la dinámica institucional es la falta de apoyo, por grupos disidentes o sindicatos, que puede generar un sentimiento de desagrado.

Existen ciertas limitantes y desagrados concernientes a la puesta en marcha de gestión escolar; en ocasiones, no se puede realizar todo por cuestiones del sindicato, resultando un poco frustrante, en el cual se debería propiciar un apoyo. Afortunadamente, aquí no manejo dinero, evitándome el proporcionar cuentas de estímulos (E5Mel-35AF, pág. 69).

Desde este posicionamiento, la *gestión* conlleva formas distintas de gobierno. Entenderla implica pensar relacionamente: “cómo gobernarse, cómo ser gobernado, cómo gobernar a los demás, por quién se debe aceptar ser gobernado, qué hacer para ser el mejor gobernante posible” (Foucault, 2008 p. 94). Estas condiciones, señala Foucault, se generan a partir de la constante comunicación con la comunidad académica, además de aglutinar cada una de sus ideas y de consensar en la toma de decisiones, para el mejor funcionamiento de la institución. Definimos la *gestión de los procesos escolares* en términos del gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos ocurridos en el seno de los centros. Puede jugarse entre la acepción del lenguaje común y la connotación sociopolítica, para aproximarse mejor a la importancia de los procesos organizativos pedagógicos, propios de las instituciones educativas, y a la intencionalidad que los dirige (Gimeno, 1993).

En el caso de Urania, sus actividades de *gestión*, realizadas en otros ambientes externos a la UNAM, se centran en la dirección general en el Colegio Israelita, en el que destacó el seguimiento de trayectorias de alumnos; es un trabajo colegiado con directores, que implica la detección de problemáticas en la cotidianidad escolar y la toma de decisiones favorables para los alumnos, como elementos clave en esta experiencia. Aquí se relaciona con lo que Eyzaguirre y

Fontaine (2008) y Namó de Mello (1998) plantean como la *gestión pedagógica*, la cual conduce a una acción, dedicada y efectiva, con los profesores en la escuela, ya que se orienta hacia el desarrollo de habilidades y competencias para el aprendizaje. Así, la *gestión pedagógica* es una tarea permanente de las instituciones educativas, cuyo centro es el logro de aprendizajes en los estudiantes.

He trabajado en el Colegio Israelita, donde llevé un contacto directo con los alumnos, desde su infancia hasta su juventud, en relación a su aprendizaje y las soluciones empleadas, que imponga cuestiones de disciplina; sin embargo, parte de las finalidades, se dio a partir del conocimiento, ingreso en las aulas, el trabajo colegiado con los directores y esclarecimiento de problemáticas, etc. En esa época mi interacción con directores era fuerte, ya que la viven de forma particular, al ser tan diversas las problemáticas, esto con la finalidad de la mejor toma de decisiones a favor del aprendizaje del estudiante (E7Ura-37TF, págs. 47-48).

A través del análisis de los testimonios de este capítulo, resaltamos que la *gestión* puede desarrollarse a partir de ciertos modelos, adaptados según el significado y la realización, para entender los procesos dentro de los institutos. En el caso de las actividades de *gestión* en organizaciones académicas, podemos situar el modelo comunicacional o lingüístico, el cual las percibe como redes organizacionales, donde el lenguaje aparece como la coordinación de acciones. Se apuesta por un rediseño organizacional, a partir del manejo de destrezas, debido a que la *gestión* es la capacidad de formular peticiones y obtener logros que permitan el desarrollo de los programas educativos que se gobiernan, donde el rol de liderazgo es esencial para entender la dinámica institucional.

CAPÍTULO VIII. SIGNIFICADOS DE LA VIDA ACADÉMICA.

Yo vivo en la universidad, de la universidad, para la universidad y, le debo todo a la universidad en términos profesionales
(Enrique Moreno de los Arcos citado por Euterpe
E6Eut-40AF, págs. 73-74).

Finalmente, el presente capítulo engloba el significado del *ser académico*, el cual lleva impresas las motivaciones, satisfacciones, limitantes y circunstancias de estrés en que se encontraron inmersas las académicas entrevistadas, de acuerdo con su realización de una gran pluralidad de funciones en torno a la docencia, la investigación y la gestión. Además, el *ser académico* supone situaciones de importancia, toma de conciencia, desarrollo y configuración en la profesión académica, todo lo cual implica un sentido de pertenencia, compromiso y responsabilidad, como resultado de una actitud empática ante el trabajo colaborativo y el equilibrio con la comunidad institucional. A su vez, la apropiación y exigencia conllevan momentos de tensión, dificultades y limitantes, que se traducen posteriormente en estrés.

8.1 Significados del *ser académico* en la UNAM

El *ser académico* parte de la caracterización de los significados y de la identidad profesional adquirida por las académicas entrevistadas, de acuerdo con sus procesos de construcción y constitución en la vida dentro de la UNAM. Las implicaciones, la creación y recreación de significados se exteriorizaron, como consecuencia de las acciones realizadas, las cuales reconfiguran sus intereses y su estructuración, de manera ligada a las condiciones institucionales, organizacionales y disciplinares adscritas. De esta forma, adquieren un sentido inacabado de compromiso, pertenencia, identidad y equilibrio, como componentes

que impulsan su proceso de profesionalización. Se trata de identificar los diversos momentos de expectativa y valoración del *ethos académico*, como elemento constitutivo de identificación perteneciente a un grupo en específico, que orienta su acción a partir de momentos clave de transitoriedad vividos en la institución.

Autores como Gil (1994), Grediaga (2000) y Villa (2001) consideran que existen tres momentos cruciales en la vida académica: el ingreso, la permanencia o definitividad, y la promoción. Estos momentos se pueden observar en organizaciones académicas, como centros de investigación, facultades, departamentos y grupos que van transitando por distintas etapas y momentos de conformación, transición hacia la consolidación, la acentuada consolidación y la diversificación, que se especifican en los siguientes testimonios de las académicas. Polimnia planteó que *ser académico* en la UNAM implica adquirir una enorme responsabilidad en las diversas actuaciones que componen esta labor, como la docencia, la investigación, la difusión, la *gestión* y la formación de estudiantes como parte del compromiso educativo que conlleva inherente la pedagogía y la formación para la sociedad.

Para mí significa el estar comprometido con la docencia, con la investigación, con la difusión, con la formación de jóvenes en amplio sentido; el compromiso es con la formación de una sociedad que resalte el aspecto educativo como productor de conocimiento, sobre todo es la disciplina que estudia la educación (E1Pol-37TI, pág. 80).

Por su parte, Clío mencionó que sus significados se fraguan a partir de etapas e ideales visualizados y conformados, inicialmente, con sus metas planteadas, y, posteriormente, con la obtención de una plaza, lo cual simbolizó su estabilidad laboral e institucional, y, particularmente, un sentido de pertenencia e identidad, aunado a la serie de compromisos y responsabilidades en respuesta a los objetivos de la UNAM. Asimismo, recalcó que la decisión de pertenecer a la Facultad gestó vastas satisfacciones de afecto y respeto ante el trabajo.

Es una labor que se da por etapas. Al principio, era una meta por lograr el *ser académica* de la Facultad; posteriormente, la idea y el trabajo para la obtención de

plaza. Esos dos momentos en especial significan mucho para mí, tangibles a partir de la estabilidad laboral institucional obtenida, la particularidad de una identidad de vida, con base en la adquisición máxima de compromiso, responsabilidad y, a veces, pertenencia, lo cual se ha dado a partir de mi interacción e interés con la gente cercana de la Facultad, sus problemáticas y viceversa. Esta dinámica, a la larga se ve reflejada en vínculos fuertes que te hacen sentir en familia. En cuanto a la parte académica, significa adquirir de la institución el marco e ideología que la caracteriza y que tiene que ver con la parte emotiva que se tiene, por el espacio de trabajo en que uno actúa diariamente: es una actividad que se vuelve parte de mi vida. Si me dieran a elegir qué hacer en la parte profesional, elegiría esta nuevamente. Pienso que estoy en el lugar en el que merezco estar (E3Clio-32AF, pág. 71).

Asimismo, Calíope expresó que *ser académico* es pronunciarse ante una actitud de compromiso, en el sentido de asumir alto grado de responsabilidad frente al desglose de funciones de investigación, docencia y difusión, como producto de una actitud empática y de trabajo colaborativo con los agentes inmersos en la institución, y que genera equilibrio en la vida académica. Como menciona Hamuui (2005), el académico evalúa ante las distintas posibilidades de acción, sus expectativas y los valores con los del *ethos* que lo identifican como miembro y que orientan su estar y su acción con el *deber ser*, para posicionarse, relacionarse y proyectar el sentido de su acción, identificándose en un nuevo punto en la jerarquía de posiciones relativas de la academia.

Ser académico es ser comprometido con tu trabajo, asumir con responsabilidad las actividades que te demanda la investigación, la docencia y la difusión, a través de un trabajo en conjunto, frente a posturas distintas a la tuya y con los diversos actores de la institución. Es necesario tener un respeto y consideración con la gente con la que trabajo, con la que vivo y con la que socializo, que es lo que permite, a su vez, la permanencia (E4Cal-26TI, pág. 101).

Del mismo modo, para Urania el significado de *ser académico* reside en la esencia que la UNAM promueve para la formación del trabajo, labor que se distingue frente a un sentido de libertad y exigencia en la realización de actividades, y que conlleva una dinámica constante de aprendizaje, valoración y realce del quehacer pedagógico. Hamuui, (2005) expone este enfoque, acerca de la relatividad de la identidad adscrita por los sujetos y su adaptación ante situaciones, de manera múltiple y dinámica, que permite diversos modos de ser y de estar, y en los que cada uno puede posicionarse, positiva o negativamente,

ante lo que enfrenta. El académico puede pasar de un rol a otro y actuar con ciertos márgenes de libertad, incluso puede negociar en el juego de las interacciones.

De acuerdo con la libertad de cátedra que otorga la UNAM, la exigencia, el control y el tiempo para el progreso es el proceso en el que el *ser académico* se convierte en una dinámica continua de aprendizaje, de retos y de estar en contacto con el otro, de poder conocer nuevos ámbitos y valorar las experiencias que implica el *ser pedagogo* (E7Ura-37TF, pág. 39).

Como podemos observar, los *discursos* de las académicas presentan convergencias, que Mayntz (1990) trata bajo la perspectiva de estudios organizacionales, donde las instituciones se caracterizan por conformar estructuras sociales tendientes al logro de objetivos, como espacios de oportunidad y desarrollo profesional. En este sentido, establece formas de reclutamiento y ascenso, de participación y adecuación de roles, de integración y cohesión grupal, así como mecanismos de interacción e intercambio con su entorno.

Parte de los significados de *ser académico* que consideró Talía, nacen de su acción profesional, aunada a su proyecto de vida, configurado, a su vez, con la ideología de la institución. Esto conlleva una serie de factores gratificantes, virtudes e, inclusive, dificultades acordes a los procesos y las actividades en que se vio inmiscuida, y que van desde el quehacer docente hasta la participación e interacción en congresos y espacios de transmisión y generación de conocimiento. En tanto que la universidad es una organización de conocimiento, sus relaciones están en función del significado que adquiere esta tarea, la cual se construye con base en la acción y la interacción humana. Se concibe como un acto de entendimiento, comprensión y explicación de la realidad, en el que intervienen distintas capacidades intelectuales, formas de pensar y de sentir, por lo que supone un alto componente simbólico en su estructura y sus estrategias (Miranda, 2001, pág. 83).

Significa un proyecto de vida, un amor a la institución, con todas las dificultades, ventajas y beneficios de la formación recibida y desarrollada. En mi caso, pertenecer a la UNAM desde el bachillerato y posteriormente la Facultad, en la que he visto el crecimiento y construcción de áreas, como el mismo SUAYED y todos los espacios que me ha permitido vivenciar por ser de la UNAM, por ser de la Facultad, así como poder estar en AFIRSE, los congresos de COMIE, eventos organizados y en los que he colaborado, es decir, es todo, es un proyecto de vida con mucho trabajo y amplios escenarios en los que uno puede actuar y heredar lo aprendido con base en su formación (E2Tal-39AF; pág. 78).

Seguido de la satisfacción ante este sentido de pertenencia institucional, Melpómene declaró que el *ser académico* en el Colegio de Pedagogía propaga gran orgullo, debido a los procesos en los que debe participar, para poder ser profesor de asignatura y carrera. Destacando, a su vez, la congratulación por los logros obtenidos a través de la realización de sus funciones y la configuración del cuerpo académico, que conlleva crecimiento profesional.

Para mí significa un orgullo, a partir de que no es fácil ser profesor en el Colegio. Estoy muy orgullosa de haber logrado ser parte de la planta docente, somos 22 profesores de carrera del Colegio, de una planta docente de 162, entonces, es un gran privilegio, ya que deben juntarse muchas condiciones para estar aquí. Primero sobre las necesidades de la institución que vas desarrollando en el área, las oportunidades de aperturas de plaza y la consecución en la formación que conllevan los concursos de oposición para que salgas beneficioso (E5Mel-35AF, págs. 77-78)

Para finalizar, Euterpe expresó que el *ser académico* parte del equilibrio de la vida profesional, aunada a la parte personal-familiar, aludiendo al Dr. Moreno de los Arcos, que refería “vivir en, de y para la universidad”, como una realización retroalimentada de actividades y funciones que se han desarrollado, y la generación continua de aprendizaje de las cuales le dotó la vida académica.

Significa la mitad de mi vida, decía el Doctor Moreno de los Arcos “yo vivo en la universidad, de la universidad, para la universidad, y le debo todo a la universidad en términos profesionales”; y digo la mitad de mi vida, porque la otra mitad la conforma la parte familiar. En mi caso, el mantenerme en la Universidad se dio a través de una situación de coyuntura y de posicionamiento, haciendo lo que me gusta en la docencia, en conjunto con motivos de vida profesional que se quieren alcanzar, los cuales se encuentran por medio del desarrollo personal dentro de esta actividad, y en el que, a través de la experiencia, puedo ver con mayor claridad ante la transmisión de enseñanza para los alumnos y que genera nuevas conexiones para el aprendizaje (E6Eut-40AF, págs. 73-74).

8.2 Motivaciones de continuar en la vida académica

Las motivaciones de continuar en la vida académica planteadas por las entrevistadas giran en torno al agrado y la satisfacción generadas por la pluralidad de actividades en las que participan, como la docencia, en cuanto a la formación de estudiantes, la investigación y el desarrollo de proyectos en lo relativo al impulso y la generación de conocimientos, la gestión, de acuerdo con la obtención de recursos y el apoyo en la realización de proyectos, la gratificación de desarrollo profesional y, las expectativas e ideales trazados a lo largo de su trayectoria, que se proyectan ante un crecimiento en su labor pedagógica.

Con respecto a la vinculación de los individuos con la institución, Zabalza (2007, pág. 131) considera que esta interrelación resulta de una importante dimensión de la efectividad de la organización, lo que representa niveles de satisfacción, tanto personal como profesional, en la mejora del nivel de los profesores y de las instituciones en la calidad de los procesos formativos que hace posible su dinamización en los centros universitarios. De esta forma, la identificación de los aspectos motivacionales o agrados que han tenido las académicas a lo largo de su trayectoria a partir de su estadía como estudiantes de licenciatura, y su pertenencia a la profesión, se ejemplifica en el *discurso* de Clío. Ella menciona que sus motivaciones se generaron a partir de su ingreso y estadía en la universidad como estudiante de licenciatura y posgrado; a partir de la invitación y el retorno a la universidad, en calidad de ayudante y, finalmente, a partir de la búsqueda de oportunidades laborales y de las condiciones que le brindó la vida académica durante su desarrollo pedagógico, su quehacer docente y, de manera indirecta en la investigación, como conjunción de la formación y la transmisión de conocimientos.

Estar en la universidad era un gran anhelo, así como la permanencia posterior al término de mi periodo como estudiante, la cual se produjo mediante mi incorporación como estudiante de la maestría y, luego, buscar alguna oportunidad de trabajo, las cuales, afortunadamente, si se fueron dando. Luego, lograr la estabilidad laboral mediante concursos de oposición y ver qué pasaba, pero estando aquí el motor más fuerte han sido las clases, la docencia, y ver los medios de conducción e implementación en las materias, para que los alumnos las adquieran

de manera buena. ¿Cómo lo podría relacionar o buscar en otros lados? Porque estando aquí he sido invitada por otras instituciones para dar seminarios o asignaturas, entonces, tener esa opción de ser como el vehículo entre lo que dicen los libros y lo que la gente necesita aprender, es muy agradable. Pero ya al estar más cercana al asunto de la investigación, es por el conocimiento mismo, saber qué se ha publicado o cómo se investiga tal cosa, eso es para mí el imán, el atractivo que hace que yo siga aquí (E3Clio-32AF, pág.65-66).

Díaz-Barriga y Hernández (2004), Good y Brophy (1996) y Woolfolk (1999) plantean que la *motivación* es el impulso que guía, orienta, intensifica y mantiene la conducta ante situaciones determinadas, con la idea de obtener algún resultado de lo que se propone. Definen la *motivación* como la búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto de lo que se hace, planteando que las personas están guiadas por metas establecidas, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas, considerando el modelo de Atribución Causal de Weiner (1972), señalado por Díaz-Barriga y Hernández (2004). Encontramos ese mismo modelo en los agrados o motivaciones desde las funciones realizadas por las Académicas, como es el caso de Polimnia, para quien el producto de satisfacciones que ha tenido en la vida académica parte de las actividades en que se ha introducido, en su caso, la investigación, acentuando el desarrollo y la promoción de proyectos, la docencia, de acuerdo, con la formación de estudiantes, y la gestión, conforme a su labor como medio de generación y obtención de recursos para el impulso de proyectos.

¡Me agrada mucho lo que hago! Me gustan mis proyectos de investigación y en general, toda la actividad que he realizado, cada una tiene su encanto. Por parte de la investigación, me agrada encontrar, presentar resultados y su difusión; la docencia, parte del gusto de formar a los jóvenes y el progreso que van adquiriendo y la Gestión, la obtención de financiamiento para los proyectos (E1Pol-37TI, pág.53).

Por su parte, Talía menciona que sus *motivaciones* se generaron desde sus inicios como ayudante de profesor y su trayectoria en la universidad, hasta el momento actual, y añade la reproducción de satisfacciones como una continuidad de su quehacer académico y sus experiencias como docente, así como la generación de relaciones interpersonales con colegas, estudiantes y egresados, en diversos espacios que le han dotado de aprendizajes continuos.

Cumplí 37 años desde que empecé como ayudante. A partir de ese momento, se ha generado mucho gusto, grandes experiencias, así como dificultades encontradas, sobre todo de tipo material, pero, en general, el trabajo es estimulante. La docencia, la relación con colegas y amigos, con los estudiantes, que se convierte también en amistad, así como los egresados, que, a la vez ante su incorporación como profesores, se afianzan lazos; así también los encuentros en diferentes espacios de actuación en los que he tenido el gusto de interactuar, como posgrado y el IISUE (E2Tal-39AF, pág.75).

Calíope recalcó que la vida académica le ha generado satisfacciones en la medida en que ha estado en espacios de formación continua, acordes con su desarrollo profesional, y en las expectativas crecientes de ámbitos personales y familiares, concebidos como potencialización de experiencias de vida y vínculos funcionales y prioritarios, en función y ajuste a su cotidianidad, para llevar a cabo una relación equilibrada de la figura académica.

Finalmente, tenemos como motivos o expectativas personales, lo que brinda el espacio donde te mueves realmente. La mía se produce por la parte académica y profesional, y lo que me vincula con el trabajo de manera gratificante es la manera de potenciar la experiencia de vida, las experiencias a nivel personal que tengo con vínculos funcionales como mi familia, con mis ámbitos prioritarios no personales. Lo mismo sucede en la academia, con sus diferencias formales y el ajuste a los criterios institucionales. He descubierto muchas cosas que, si no fuera porque estoy vinculada en cuestiones académicas, no conocería, así como el intercambio de ideas y visiones, que complementan y me vinculan con una figura académica. Y esas visiones y frutos los puedo reflejar, a su vez, en mi parte personal y familiar: ahí es donde te conviertes en una persona altamente comprometida y que va dando el sentido de la vida tratando de disfrutarlo al máximo (E4Cal-26TI, pág.90).

Desde la perspectiva de Zabalza (2007, págs.132-133), entre menos causas de insatisfacción existan en la enseñanza, mayor será la satisfacción de los profesores, es decir, para que ellos estén satisfechos, es preciso mejorar sus condiciones de trabajo, así como los diferentes niveles institucionales de toma de decisiones en la universidad que, a su vez, deben atender aspectos relacionados con el profesor como persona y con sus necesidades de reconocimiento, sus expectativas de promoción, su implicación en responsabilidades y su formación, entre otras, que condicionen su moral profesional, su capacidad para el trabajo y su efectividad como miembro de la colectividad

Otro ángulo que se destaca en el aspecto motivacional es el profesional, factor que distingue a muchos docentes, como lo refieren Hout y Elliott (2011), y que da cuenta del desempeño de las personas mediante actividades motivadas por el reconocimiento personal y profesional, así como por la satisfacción que brindan las tareas desarrolladas, tal como sucede con las académicas entrevistadas, como a continuación detallamos.

En su narración de Euterpe señala que el desplegar su labor en espacios como la UNAM le genera gran satisfacción y motivación de su desempeño como docente, como un momento privilegiado a partir de las experiencias generadas y vividas en la universidad. El carácter y la ideología vinculadas a la institución como parte de los elementos que resaltan valor, idea y libertad de expresión, favorece su contribución como profesionales capacitados para el desarrollo de la sociedad.

Las motivaciones se generan, en primera instancia, al trabajar en la UNAM. Creo que, a diferencia de otras instituciones de educación, la UNAM es realmente un lugar privilegiado para desempeñar la profesión docente, en particular, el respeto, el apoyo y la libertad con que se puede participar en la formación de los alumnos, conlleva un aprendizaje de valoración a través del tiempo, junto con otras experiencias aisladas que he tenido fuera de la UNAM. Entonces, eso es parte de la motivación, otra gira en torno a la Universidad misma, que creo, es un espacio que hay que defender como una estancia de formación pública y con estos valores que se manejan tanto en la UNAM, del respeto a las ideas, poder exponerlas con posturas personales libremente. El contribuir a formar ciudadanos y profesionales que vayan a desempeñarse en la sociedad mexicana, como un espacio a defender, a cuidar y, por supuesto, a pensar en formar pedagogos con una visión profesionalista que ayude a resolver problemas, que, a la vez, sea crítico y propositivo: eso es algo que a mí me hace sentirme orgullosa y me enaltece participar en ese proceso (E6Eut-40AF, págs. 59-60).

Asimismo, Melpómene señaló que las motivaciones otorgadas por la vida académica giran en torno a la libertad, el desarrollo y el compromiso institucional. Destacó la importancia de apropiarse de una conciencia que conlleve enseñanza y claridad en su labor; recalcó que, a pesar de no ser equiparable la remuneración económica ante el desglose de su actividad, le propicia orgullo, superación personal y formativa, ante la apertura de nuevos espacios y el establecimiento de metas para alcanzar mejores resultados del *ser académico* en la UNAM.

Que una persona logre la conciencia de que lo que hace es importante, sobre todo al momento de enseñar o formar. Una persona que no logra el *ethos* docente tendrá dificultades para responder y tener conciencia de la importancia de su labor. Sin embargo, cabe resaltar que, como docentes de nivel superior, tenemos una satisfacción mayor en cuestiones remunerables que en diversos espacios en que se realiza la docencia. Por ejemplo, en una primaria por más que se adquiera el compromiso no es equiparable al beneficio que se adquiere en la universidad. Lo mismo sucede si vemos la situación de un profesor de asignatura a la de un profesor de tiempo completo que difiere, pero se adquiere el mismo compromiso, sobre todo de manera personal, lo que conlleva a la superación y búsqueda de un devenir, si se tiene amor por lo que hace, sobre todo el orgullo de ser profesor de la UNAM, en general. Entonces eso nutre y configura la permanencia y motivación a los profesores el estar aquí. El *ethos* académico es una definición propia y sobre lo que te quieres distinguir como parte de tu compromiso profesional; en nuestro caso de pedagogos, implica la realización de vastas actividades, aunando al gusto, y, en ese sentido, la forma de llevar a cabo el trabajo (E5Mel-35AF, pág. 85- 87)

Acentúa que su labor la vive satisfecha y orgullosa, de acuerdo con sus momentos y actuaciones en el Colegio de Pedagogía, respecto a la interacción con los estudiantes y el significado que, como profesores de la carrera, van adquiriendo hacia la conformación del pedagogo.

Vivo mi trabajo contenta a partir de mis diferentes momentos, ya sea como docente o como coordinadora. Como profesora de carrera lo vivo muy contenta, fascinada de lo que hago: estar con los alumnos es algo que considero un privilegio, porque los veo diferentes cuando entran y cuando salen, que logran una expresión de opiniones, que conforma el *ethos* del pedagogo y esa aportación que uno les brinda, se va logrando; eso es lo más agradable. (E5Mel-35AF, pág. 79-80).

Aunado al *discurso* de Melpómene, debemos considerar que según González, López y Parra (2008), las expectativas motivacionales conllevan cierta complejidad para las conceptualizaciones del éxito o del fracaso universitario, debido a las definiciones realizadas a partir de un contexto determinado, y de las expectativas que se tengan consideradas, ya que la perspectiva acerca del éxito y el fracaso en la universidad se centra en el análisis de la normatividad en las instituciones y las relaciones que en ellas se generan.

Para Urania, el sentido de *motivación* se genera a partir de la adquisición de elementos, de suma importancia en la UNAM para el desarrollo de la profesión. Se facilitan así procedimientos de la institución, con base en sus objetivos, lo cual

permite la apertura y la participación en nuevos ambientes para generar conocimiento y reconocimiento a la propia Universidad.

Las motivaciones que brinda la UNAM van desde la seguridad, del cómo se llevan a cabo procedimientos y trámites para los docentes, desde cómo se debe redactar un comunicado, o sea todo atraviesa ahí. Te dota de nuevas experiencias, como el estar en contacto con otros colegas, que no son del propio gremio, la apertura y participación en otros espacios y, sobre todo, la difusión de conocimientos y proyectos que se realizan y destacan a la Universidad (E7Ura-37TF, pág.44).

Haciendo referencia a Knight (2008 pág. 79), los elementos motivadores favorecen las oportunidades de éxito, el reconocimiento, el trabajo mismo, la responsabilidad, el progreso y el crecimiento personal, dado que los ambientes educativos, caracterizados por confianza, apertura, comunicación, apoyo, comprensión y realismo (Troman y Woods, 2001, pág. 119), se asocian con el compromiso, la calidad, la felicidad y el bienestar. A partir del análisis en los diversos *discursos* de las académicas, la *motivación* se genera como una serie de representaciones, significados y sentidos, respecto de su quehacer y realización pedagógica, la cual responde a las metas planteadas por un ideario institucional, cuyos objetivos se favorecen y contribuyen en la constitución de la figura académica.

8.3 Dificultades y limitaciones de la vida académica

A continuación, describiremos ciertas dificultades que las académicas vivieron en la cotidianidad laboral y de la profesión; como es el caso de la discrepancia y la multiplicidad ideológica, educativa y profesional que se genera en instantes, de acuerdo con la conformación de grupos y etapas de procesos formativos. Estos, a su vez, se reflejan como limitantes y desgastes en su ámbito laboral, que, frente a una expectativa elevada y una búsqueda de soluciones inmediatas en posiciones enfrentadas o divergentes, ponen de manifiesto la existencia de opciones ideológicas, educativas y profesionales. Marchesi (2007, pág. 17) señala que no puede ser de otra manera y es normal que existan controversias y varias expresiones, ante las diferencias ideológicas que se dan en la sociedad y

comunidad escolar; sin embargo, llegan a impactar en forma de desgaste académico y de tensión laboral.

En su *discurso*, Euterpe destacó no tener ninguna limitante específica, sino que estos momentos se generan en la diversidad de actividades ejecutadas por los académicos. Suelen presentarse como desgaste o cansancio laboral, el cual, sin embargo, se puede abatir con la toma de años sabáticos para los profesores, y produce mejoría y reapertura de la perspectiva académica.

No lo miro como limitantes o desmotivaciones, sino es un asunto del propio proceso de *ser académico*, en que hay un momento de agotamiento. No es como falta de *motivación*, sino un cansancio con el paso de los años. Sin embargo, ante este cansancio, la propia institución ha encontrado mecanismos para coadyuvar este factor, el cual, en el caso de los profesores de carrera, es tener un año sabático, el cual se vuelve una condición que hace que, cuando uno regrese, se tome mayor fuerza e ímpetu de verse con otra perspectiva el trabajo en sus diversos niveles (E6Eut-40AF, pág. 61).

Del mismo modo Marchesi (2007) señala que, como parte de las controversias de la profesión que pueden trasladarse como dificultad, se encuentra la separación y la desigualdad entre los centros educativos [...] [dado que vivimos en una sociedad exigente y competitiva, exaltando los valores individuales en detrimento de los colectivos]. Lo anterior dificulta la integración y pone de manifiesto una separación de grupos, la cual, obstaculiza, en ciertos momentos, los procesos formativos.

Por su parte, Polimnia señaló en su *discurso* que las dificultades generadas dentro de la vida académica, puntualmente en actividades de investigación, giran en torno al tiempo y los procesos que conlleva la dictaminación de proyectos, lo que puede frenar la obtención de recursos, de acuerdo con la diferenciación de ideologías y desarrollo de los mismos. Esto, describió, produce tensiones y momentos de competencia en las labores investigativas.

Las dificultades que encuentro son de tiempo, debido a que no siempre se cuenta con recursos y eso hace que se frenen algunos proyectos, sobre todo cuando he

tenido resultados, y dónde lo vas a publicar, en qué libro se va a difundir. Va más ligado a lo que es la difusión en la investigación, ya que es una parte en la que, si los demás difieren de tu ideología, retrasan los procesos y, a veces, cuando tu proyecto no coincide con los proyectos de otros, se vuelve un medio muy competitivo. Entonces, se va volviendo complicado porque te dictaminan un trabajo, pero, si te dictamina alguien que tiene una visión distinta, se convierte en un proceso difícil, cansado y en ocasiones inacabado (E1Pol-37TI, pág. 54).

Otro aspecto que resalta como parte de las limitaciones y el estrés encontrados en su *discurso*, se refiere al síndrome de *Burnout*, el cual es una reacción de estrés, como producto de un impacto acumulativo de tensión laboral en el que existen diferencias significativas en la reacción del organismo (Hart, 1984). Es sinónimo de desgaste ocupacional, pues la interacción de diversas variables altera el equilibrio del organismo; los factores sociales que se observan mermados frente a la dificultad de relacionarse con sus colegas y frente a una falta de motivación, pueden afectar sus vínculos afectivos y de trabajo (Buendía y Ramos, 2001). Este desgaste podemos identificarlo en el *discurso* de Urania, quien subrayó cómo el *ser académico* conlleva, de manera proporcional, satisfacciones e insatisfacciones reproducidas en los aprendizajes continuos que, frente a la falta de pertenencia a un grupo o programa, convierte la labor académica en forma solitaria, en contraste a cuando se genera pertenencia: este proceso se mira de forma beneficiaria hacia el financiamiento y apoyo para la generación de proyectos.

En realidad, es un proceso equilibrado: por una parte, se generan satisfacciones de producir y aprender continuamente; sin embargo, aquí en el Colegio, si uno no pertenece a un programa, la labor se convierte en un transcurso solitario. En mi caso, al pertenecer a un programa, APPEAL, se van proporcionando sucesos, financiamientos (en mi caso por parte de DGPA o en un PAPIIT) y apoyos que rezaguen la limitación de ambiente y aprendizajes (E7Ura-37TF, págs. 34-35).

Identificamos nuevamente al síndrome de *Burnout* como elemento generador de la desmotivación, que puede presentarse en diversos momentos de la vida académica. Para Maslach y Leiter (1997), posee ciertas dimensiones que limitan su desarrollo académico, entre ellas el agotamiento emocional, caracterizado por sentimientos de agotamiento, la sobrecarga emocional y psicológica, así como la pérdida de energía para atender a personas o proyectos.

Cuando los individuos se encuentran en esta dimensión, se muestran distantes respecto al trabajo y/o a las personas que ahí se encuentran.

Talía, por su parte, relata dificultades de índole personal, de acuerdo al escaso tiempo que tiene para el plano familiar; sin embargo, apunta que, con base en los ideales trazados en su proyecto de vida para la cuestión profesional, dichas insatisfacciones se suplen por medio de la realización y la satisfacción que le produce su función académica y la apertura de nuevos espacios de intervención.

Las dificultades que he vivido son de manera personal. Permanecí soltera, no tengo hijos, pero, bueno, lo que es mi vida familiar concierne, en donde, a pesar de intentar llevar una vida armoniosa con mis hermanos, sobrinos y mi madre, considero se ha visto fracturada por el tiempo que dedico en la UNAM y, bueno, a la vez se tiene ciertas recompensas, es decir, es una cierta inversión y resultado favorable a partir del proyecto de vida planteado, que es super importante, pues finalmente yo pertenezco a esta facultad desde 1975, desde mi ingreso a la licenciatura, y de la cual no me he despegado ni me despegaría jamás, más que las veces que he estado en sabáticos y, bueno, los viajes, que han sido de la parte académica y lo que viene con ella, el conocer ciudades, gente, amigos, relaciones y demás (E2Tal-39AF, págs. 75-76).

Marchesi (2007, pág. 30) plantea que la actividad docente posee características a enfrentar, como la autonomía en su ejercicio, limitada por un conjunto de prescripciones y regulaciones que aseguran la oferta del servicio educativo, vinculado a un compromiso personal adquirido, que se debe reflejar en la implementación extra de tiempo, para la realización de actividades académicas.

Tras enumerar como limitantes la sobrecarga de tiempo de actividades y horarios laborales, Calíope señaló que, a lo largo de su trayectoria profesional, ha procurado que su trabajo no se anteponga a su vida personal, otorgando el espacio necesario para el cumplimiento y priorización de actividades académicas, personales y familiares de manera unificada.

Las limitaciones están todos los días. Es el hecho en que estamos en una sociedad donde la gente no sabe respetar, porque no quiere, sobre todo en el sentido de respetar los espacios y tiempos de trabajo. Estamos muy acostumbrados a cargar mayormente el trabajo, incluso llevarlo a casa; en ocasiones no se tiene conciencia

de los momentos que podemos perder en el ámbito personal-familiar. En mí caso, sí me doy espacio, pero, desafortunadamente, se entra en una dinámica en la que se cree se puede tener disposición del tiempo de los demás. Yo creo que el trabajo tiene un límite: soy muy responsable y trabajo mucho, pero también sé que tengo necesidades; eso para mí son limitaciones muy grandes. Aquí, la mayoría de la gente está en una carrera de competencia, desde las 8 de la mañana a las 10 de la noche; sin embargo, yo no me ajusto a las condiciones, hago que las condiciones se ajusten a mis necesidades. En este sentido, es muy desgastante, pero, así como desgasta es gratificante (E4Cal-26TI, págs. 94-95).

Asimismo, otra de las dificultades recae en el desequilibrio económico frente al desarrollo de actividades demandantes realizadas. Maldonado (2007, pág. 10) expone que el salario de los académicos representa la heterogeneidad que depende del estatus, la institución, los sistemas educativos y las características individuales (sexo, origen étnico y racial, entre otros) y, por otro lado, la distorsión clásica respecto al prestigio social y el poder económico de la academia (Goastellec y Pekari 2013, pág. 96), factor que disipa la diferenciación entre la actividad realizada y la estratificación de condiciones laborales de las instituciones de educación superior donde se trabaja, y que radican en la obtención de una plaza de tiempo completo o un trabajo temporal por horas, y el acceso que se tenga a los programas de cada institución. Dicha limitante es la que menciona Clío, que considera la percepción laboral no equitativa, tomando en cuenta las actividades realizadas, aunada a la limitación de espacios de trabajo y la dinámica de la organización, además de las conformaciones de autoridades en turno, que depende de la cercanía y la interrelación, y de quiénes se obtendrán el apoyo y los recursos.

Limitaciones hay muchas. El salario no es el que uno mereciera si tomaran en cuenta todo lo que uno hace, por los espacios en que estamos muy limitados y son muy peleados, pero que, después de todo se sigue trabajando. También depende mucho de las autoridades en turno, de si eres cercano o no, si eres partidario de o no; cada vez que van a elegir un director, se hacen grupos que están en favor de una planilla o de otra, que vas a ver a los miembros de la junta de gobierno, que debes ser cuidadosa de lo que hablas y escuchas, etc. Al principio, siempre parece que las cosas cambian, pero no, ya después dices, bueno, no sé quién llegue, pero que respete lo que estoy haciendo, que no me ponga muchas trabas, aunque no te apoye (E3Clio-32AF, pág. 67).

Becher (2001) señala que existen momentos de crisis que atraviesan los académicos, en los que suelen cuestionar sus propósitos y metas profesionales, las actividades que realizan, el reconocimiento que reciben de sus pares o colegas y de sus estudiantes. En algunas áreas, el momento de crisis se da después de los 40 años, llevando a los investigadores a replantear su trayectoria, renovar, cambiarse de área o especialidad, reducir la actividad intelectual, dedicarse más a la docencia, o bien, asumir cargos directivos, e incluso alejarse totalmente de la investigación activa (Págs.150-160). Melpómene mencionó dificultades latentes en torno al trabajo que se lleva a cabo con los estudiantes, a partir de presenciar en ellos carencias de habilidades y técnicas, para la elaboración de un trabajo académico, reflejado, en su mayoría, en la elaboración de la tesis.

Las limitantes que puedo destacar son en sentido de los recursos y habilidades faltantes por parte de los alumnos en sus procesos de formación y elaboración de tesis, en el que destacan ortografía, redacción y lógica de lo que desean expresar y realizar, y que conlleva mayor trabajo de forma y fondo, sobre todo en la parte de brindar apoyo y ejecutar un seguimiento a los alumnos para su egreso (E5Mel-35AF, pág. 52).

8.4 Estrés en la vida académica

En los testimonios de las académicas encontramos ciertos momentos, causantes de insatisfacciones y limitantes en su quehacer, vinculados al estrés, conforme a la combinación de funciones realizadas como despliegue de las exigencias implícitas en la labor de docencia, investigación y gestión, así como del tiempo destinado a ellas. Esto tiene implicaciones e impactos en momentos de agotamiento, estrés anímico y laboral, e, incluso, alteraciones en cuestiones de salud, y que, en ocasiones, llegó a obstaculizar su trabajo en cuanto a su reconfiguración, compromiso y acomodamiento en la profesión académica. En este sentido, para Acosta (2002) el estrés es un término complejo y vigente, cuyos planteamientos históricos han estado relacionados con las respuestas fisiológicas del organismo, por lo que su estudio se ha centrado en la caracterización del estrés y sus consecuencias perjudiciales, pues puede producir la exposición a un estrés excesivo o prolongado.

Polimnia parte de manifestar en su discurso que los factores de estrés producidos en la vida de un académico se generaron ante las exigencias institucionales y la ejecución en la labor de investigación y docencia, de acuerdo con la entrega de productos y estándares de tiempo establecidos, las situaciones de constante actualización y del compromiso adquirido, en función de elevar su tiempo laboral. Esto produjo de manera inherente, implicaciones y dificultades que en ocasiones despuntan alteraciones de salud, como resultado de la adquisición de autoexigencia en el desglose de sus funciones.

Parte del estrés se crea a partir de las exigencias institucionales, sobre todo cuando tienes que cubrir una investigación y entregar productos en determinado tiempo, así como el cumplimiento con la docencia, en donde tienes, que trabajar, estar actualizado, formarte, pero, sobre todo, la conjunción de este cumplimiento implica mucho estrés, porque es formar y analizar conforme a extensas horas de trabajo y que a la larga se vuelve complicado, sobre todo cuando existe saturación del trabajo alterando a la vez la salud. Sin embargo, se trata de llevar a cabo una organización, para estar bien anímicamente y tratar de no perder de vista cuestiones personales, pues la vida académica es muy absorbente en la UNAM, se vuelve el eje de tu vida, incluso de tu vida personal. No debería de ser, pero no hay otra vía, ya que lleva, compromiso, no tener horarios fijos, vacaciones, ni días festivos, vaya, si descansas, pero a veces puedes trabajar todo un día y al otro descansar; al siguiente, decides irte al cine y al otro día trabajar, es decir, hay mucha libertad, pero es una libertad sujeta a la entrega de los trabajos (E1Pol-37TI, pág. 56).

Respecto al *discurso* de Polimnia, señalamos que Travers y Cooper (1997, pág.41) consideran el estrés y el agotamiento como una reacción variable frente al desarrollo laboral, por la naturaleza, intensidad y duración del mismo. Esto tiene como resultado, en ocasiones, que los trabajadores terminen aislándose emocionalmente de sus ocupaciones, según las exigencias del trabajo. Así pues, la voluntad para llevarlas a cabo deberá moldearse de acuerdo con el ideal trazado y la satisfacción que se desee generar.

Asimismo, Talía expresó que las experiencias de vivir como académica la llevaron por una travesía de episodios de estrés, y, como consecuencia, al igual que Polimnia, tuvo implicaciones de salud, en razón de la extensa carga de trabajo y la multiplicidad de funciones que lleva a cabo, por ejemplo, en los momentos sostenidos de cargos como Secretaria Académica en el Sistema Abierto.

Algunos momentos de estrés se dan a partir de los diversos periodos de actividad en la academia, aunque considero que la carga fuerte es la docencia. También hemos tenido que realizar tareas administrativas, sobre todo cuando estuve en la Secretaria Académica en el Sistema Abierto; entonces, la carga de trabajo fue muy fuerte, incluso tuve complicaciones de salud dos veces. Ingresé a urgencias como resultado del estrés de esa sobrecarga de actividad; muy importante, pero a su vez complicada, esta misma llevó a tener una rotación de actores y labores que han tenido también consecuencias en cuestión de salud y que han tenido que retirarse. Así, también, una implicación es el tiempo otorgado de más para el trabajo, pero que es parte de los sacrificios para el sostenimiento de la carrera (E2Tal-39AF, pág. 53).

Como bien hemos observado, las académicas se han enfrentado a situaciones de estrés, que les hicieron experimentar agotamientos y, hasta cierto punto, un desgaste laboral. Sin embargo, Román y Hernández (2005) insiste en que, en este escenario, han encontrado que el apoyo social podría actuar como potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio, auxiliar en la confrontación de los causales del estrés en su ambiente, con mayores probabilidades de éxito. Este argumento lo encontramos en el *discurso* de Euterpe, quien indicó que la labor docente, al mantener grupos numerosos, acarrea una serie de actividades de carga laboral extensa y, en periodos prolongados, suscita agotamiento y circunstancias de estrés; no obstante, estos factores no desmotivan su actuación en la profesión académica.

A partir de siempre haber tenido grupos numerosos en mi vida como docente y la interminable carga de trabajo, porque es una actividad que no se acaba al terminar el horario de la clase, a la larga, produce tensiones y fatiga, puesto que uno se lleva trabajo a casa, para tratar de organizar tiempos y entrega de productos, preparar las siguientes clases en periodos muy prolongados o continuos: eso es lo que llega a cansar, pero no desmotiva (E6Eut-40AF 62).

Euterpe también aludió a otro tipo de factores generadores de estrés: los institucionales, a partir de las participaciones en proyectos y que dificultan el trabajo, al no contar con los espacios y apoyos suficientes, por lo cual, su afinidad e interés recae principalmente en la docencia.

En cuanto a la colaboración en proyectos, suele generarse un estrés institucional, en los que sí se presentan de manera aislada; se convierte en algo sumamente complicado, en términos de no ser investigadores, sino ser profesor, y hacer el

trabajo de investigación, así como la falta de espacios y apoyos suficientes. Por ello, considero, lo mejor es estar dedicado básicamente a la docencia que a la investigación, ya que si no se es investigador y se tiene una compenetración con grupos de trabajo, se presentan dificultades que tiene que ver con los estándares y las formas en que hay que publicar o producir, y muchas veces no se ve el producto más que en la clase, salvo en el trabajo con los alumnos, y, bueno, es un poco contradictorio que no haya una claridad entre lo que se pide en una y otra actividad y cuál debe ser el eje central de impacto (E6Eut-40AF, págs. 66-67).

Calíope consideró el estrés como producto de ciertas barreras que suelen presentarse en la vida académica, ante la falta de habilidades e identificación de jerarquías y liderazgos periódicos de acomodamiento en espacios de desarrollo, dados los cambios de organización y las visiones implantadas para el trabajo.

Las barreras creadas cuando no se tiene la habilidad de identificación con los actores de liderazgo y el respeto al trabajo de los otros, es lo que genera momentos de tensión y angustia, sobre todo en los periodos de acomodación y organización de la visión de las personas que entran en roles de coordinación, y aspectos políticos propios de una dinámica institucional. Algunas personas llegan dando órdenes y minimizan el trabajo realizado, o que se tiene suscrito, entre los cambios de visiones y grupos de trabajo a los que debemos estar sometidos (E4Cal-26TI, págs. 103-104).

Sin embargo, Calíope destacó que, de acuerdo con las complicaciones que existen en la vida académica, es necesario concientizar, priorizar y considerar las demandas institucionales y profesionales que se deben cumplir, para la ejecución de retos, metas y objetivos, sin llegar a afectar u obstaculizar el trabajo que se realiza, y así poder evitar complicaciones y momentos de estrés que pudieran afectar su desempeño de manera anímica, profesional y familiar. En este sentido, podemos aludir a Paula (2007, pág. 30), para quien el estrés debe entenderse como una reacción adaptativa a las circunstancias y demandas del medio con el cual la persona está interactuando, es decir, el estrés es un motor para la acción, que impulsa a la persona a responder a los requerimientos y exigencias del entorno. Es probable que el estrés sea positivo si permite al profesional controlar las condiciones del trabajo, si se brinda un apoyo social adecuado y se proponen recompensas adecuadas.

De acuerdo a las complicaciones que llevan las demandas institucionales y el rebaso de tiempos de trabajo, se tiende a tomar la vida académica como una carrera de resistencia frente a los obstáculos y brindar posibles soluciones. En ocasiones se presenta una serie de desfases, pero se debe tener en claro el objetivo que uno quiere seguir: en mi caso, no pierdo de vista los retos que me planteo, sin perder de vista las limitaciones en mi historia de vida y trayectoria en la UNAM, para no reducir u obstaculizar el trabajo y presentar momentos de tensión y estrés, de manera general, llámese laboral, personal y en cuestiones de salud (E4Cal-26TI, pág. 83).

En este sentido, como manifiestan las académicas, el estrés institucional se ve permeado por las limitantes y los momentos de insatisfacción, como resultado del impacto de un desgaste académico, generado por circunstancias que acarrear tensión laboral, principalmente la pertenencia a grupos o programas, los cambios de organización institucional y de carácter ideológico, así como de los escasos espacios de trabajo, estándares de tiempo establecidos por la sobrecarga y la pluralidad de actividades, y las constantes implicaciones de autoexigencias adquiridas en el desarrollo de sus actividades. Pese a todo, este estrés ha sido visto por ellas como una reacción de adaptación a las circunstancias y a los objetivos institucionales, como parte de las metas y la reconfiguración dentro de su actuar en la vida académica.

Finalmente, en este capítulo interpretamos mediante los elementos discursivos proporcionados por las entrevistadas, el significado y la configuración de la vida académica, a través de las experiencias y la práctica que dio pauta y conformación de su trayectoria en la UNAM. Tomamos en cuenta momentos divergentes de congratulación e incluso dificultades y limitantes que, como mencionaron, traen consigo instantes de tensión y desgaste, tanto frente al desarrollo y la ejecución de funciones, como dentro de los espacios de actuación concernientes de la institución. Estos fueron representando la serie de responsabilidades adquiridas, de acuerdo con las actividades demandadas, como producto de empatía con los actores inmersos en ella y que, a su vez, beneficiaron y promovieron su formación, equilibrio y sentido de pertenencia en su práctica pedagógica, como eje central de la vida académica; después, su crecimiento profesional.

CONCLUSIONES

Los hombres geniales empiezan grandes obras, los hombres trabajadores las terminan.

Leonardo Da Vinci (1452-1519).

En la investigación para esta tesis nos propusimos establecer cómo han constituido y conceptualizado su vida académica aquellas profesionales de la educación de la FFyL y el IISUE que se han consolidado como un referente académico-intelectual de la Pedagogía en la UNAM. En la esfera de la acción de los sujetos, consideramos pertinente analizar la construcción de las *trayectorias* individuales y las actividades realizadas como profesionales de la educación.

Las preguntas de investigación, estuvieron relacionadas con los objetivos, y, a partir de ellas, planteamos interrogantes específicas respecto al entramado de la vida académica, a partir de sus diferentes funciones. A continuación, presentamos nuestras conclusiones respecto a las temáticas abordadas en la investigación

Las académicas implicadas en estas entrevistas son todas de formación pedagogas, egresadas de la FFyL de la UNAM. Por lo tanto, han interiorizado el vínculo con la universidad y su labor social. En su *discurso*, identificamos detalladamente la reconceptualización de concebir la pedagogía como una profesión científica en la creación, el análisis y la difusión del conocimiento educativo, que supera la visión centrada únicamente en el cuidado del infante, y que solía la docencia como una actividad menor y deslegitimada, en comparación con otros campos de la educación universitaria.

En el transcurso de sus *trayectorias*, analizamos su *formación* en la carrera académica como pedagogas, y concebimos su consolidación y su influencia intelectual en los programas de *formación* de pedagogía de la UNAM. Ahí, a partir de su producción científica en los diferentes campos de la educación, se han convertido en referentes y fuentes primarias para el estudio y la investigación de los hechos educativos.

En la elaboración de las *trayectorias profesionales*, a partir de su historia de vida, las profesoras muestran su desarrollo académico y su transformación en los diferentes ámbitos por ellas transitados. Nuestras siete musas construyen sus *trayectorias* a partir de la interiorización del *ethos* de la profesión académica y de la pedagogía como disciplina de afiliación; encauzaron sus actividades en función de las exigencias del contexto, propias de las instituciones donde laboran, ya sea en la FFyL, el IISUE u otras dependencias de la UNAM que, por los tiempos en los cuales se desarrolló la investigación, ya no se consideraron en la presente tesis. Las actividades definidas como propias de la profesión pedagógica son la docencia, la investigación y la gestión, tanto en ámbitos de administración de programas educativos como a nivel organizacional, lo cual ha llevado a las profesoras a formarse como académicas reconocidas y de amplia experiencia en el ámbito de la Pedagogía.

Como primer elemento constitutivo de análisis y relevancia, está la relación y el vínculo creado con el Colegio de Pedagogía de la FFyL. A la luz de su propio *discurso*, las académicas expresan sus experiencias vivenciales en la cotidianidad de este Colegio, donde encontraron un universo de desarrollo como estudiantes universitarias y próximas profesionales de la Pedagogía, a partir del conocimiento y el acercamiento de los elementos teóricos filosóficos, sociológicos, psicológicos, didácticos e históricos. El papel de sus profesores, como figuras clave, en sus carreras académicas, fue primordial para que las estudiantes se apropiaran de diferentes posturas y vertientes, en cuanto a la generación y producción de conocimiento y, en ese momento, sobrevino el proceso de elección de una

temática para la elaboración de tesis, la conclusión de su etapa de estudiantes y su consolidación como pedagogas egresadas, en el grado de licenciatura.

Uno de los aspectos clave es la elección de carrera, ya que este acto marcó trascendencia e implicación desde la parte individual, emocional, familiar, contextual y, finalmente, laboral, aunada a la profesional, y la perspectiva sobre su futuro. Sus vivencias les entrañaron gran vinculación y relevancia, desde su desarrollo como estudiantes, hasta su profesionalización en el campo de la Pedagogía, con la apropiación de identidades y las posturas de producción de conocimientos, mediadas por figuras clave en su andamiaje teórico, ideológico, didáctico y académico. Dieron, así, inicio a su primera etapa como ser académico.

Asimismo, las vivencias en sus estudios dentro de la licenciatura y el posgrado, y las influencias ahí adquiridas se consideraron como un parteaguas en su profesión, pues influyeron para su ingreso laboral como colaboradoras de los programas de formación de pedagogos en la UNAM. Dichos factores fueron determinantes en su *formación* durante la carrera, a partir de criterios que las dotaron de una identidad y pertenencia para su labor actual, desde un proceso relevante y significativo, hacia sus primeros acercamientos en la profesión e introducción en espacios de la FFyL. Todo ello dio paso a la aproximación y al preámbulo en funciones de docencia, como parte del *ser docente* de la Pedagogía. De esta forma, se abrió una vía de relación social entre la acción y la interacción de las académicas, y la efectividad de la institución, para constituir sus primeros acercamientos e iniciaciones en la vida profesional; se configuró así la construcción de sus *trayectorias* individuales, compartidas dentro de las actividades profesionales que realizan, como profesionales de la academia. Ello nos permite identificar los esquemas de percepción que originan las concepciones de los sujetos y cuanto las llevó a consolidarse y dar pasos en la pluralidad de funciones ligadas a la docencia, la investigación y la gestión.

En su *discurso*, hallamos que sus primeros acercamientos al desarrollo profesional y laboral de la carrera se encuentran ligados a la docencia, la capacitación laboral, la administración educativa, el diseño de planes y programas de estudio, y la colaboración en proyectos de investigaciones educativas. Este elemento nos lleva a comprender su ingreso profesional laboral a la UNAM. Luego, encontramos diferentes bifurcaciones, ya que las académicas empiezan a trabajar como ayudantes de profesores en funciones docentes, otras como apoyos y secretarías técnicas en las diferentes coordinaciones, y como ayudantes de investigación de algunos profesores fundadores de los diferentes programas educativos en la UNAM. Al ser también de los primeros investigadores, estos profesores son iniciadores del campo de la investigación educativa y pedagógica, lo cual, influye directamente en la constitución del *ethos* académico de las profesoras entrevistadas, y el desarrollo de su *ser intelectual*.

Encontramos las diferentes actividades que dan cuerpo a la labor docente, como el diseño de programas de las asignaturas y de materiales didácticos para el desarrollo de los cursos, las propuestas de exámenes extraordinarios. En su *discurso*, ellas detallan las experiencias a lo largo de su vida como docentes de Licenciatura y del Posgrado en Pedagogía, las estrategias de acercamiento, la relación y la creación de lazos académicos con sus estudiantes, las congratulaciones, el desgaste intrínseco que supone la vida dentro del salón de clases, y los de momentos que los hacen reflexionar y reconstituir su *ser docente*.

En esta categoría de docencia, se manifestó lo relativo a la impartición de cursos en licenciatura y experiencias en posgrado, así como las cualidades y metodologías impresas en sus trabajos de dirección de tesis, la elaboración de programas de estudio, los agrados y congratulaciones que esta función les ha otorgado, aunados a los momentos de desagrado frente a procesos de formación y conformación de conocimiento; lo mismo sucedió en las actividades relacionadas con la búsqueda, la adecuación y la actualización constante, para el desenvolvimiento del ser pedagogo. Esta preparación queda enmarcada por las

académicas a partir de las nociones de planeación y transmisión de sus saberes, así como del proceso de capacitación y formación técnica para la acción y la reflexión en el trabajo colegiado y la pertinencia social, de acuerdo con las necesidades de la institución, en este caso el Colegio de Pedagogía en la FFyL y el SUAyED. Todo lo anterior hizo de la suya una labor acorde con el contexto actual, que sugiere dar respuesta a las demandas del estudiantado; las llevó, además, a procesos reflexivos de su propia práctica y renovación de *competencias investigativas* y en el *oficio intelectual*, para un buen desempeño docente.

En cuanto a su rol como sujetos productores del *currículo*, las actividades realizadas por las académicas se enfocan en el diseño y adecuación de planes y programas de estudio en la Carrera de Pedagogía, dentro y fuera de la UNAM, así como en otras licenciaturas y universidades de México y del extranjero. Estas experiencias les permitieron el fortalecimiento de sus trayectorias profesionales y la terminación de su formación profesional, que se tradujo en un vasto resultado y un gran impacto en congratulaciones y, en algunos casos, en el encuentro con limitaciones dentro de su acción docente, de acuerdo con la pluralidad de actividades, así como en la obtención e implementación de elementos de análisis en experiencias profesionales.

Otro elemento detallado es la formación de cuadros didácticos que se manifiestan al tener ayudantes en las aulas, la participación como tutoras, que actualmente tienen un peso muy importante en los programas institucionales para favorecer la eficiencia terminal, el desarrollo y el asesoramiento en los proyectos de servicio social. Y, en este sentido, la transmisión y generación de conocimientos se encontraron reflejadas en la dirección de tesis, como parte de la gratificación y vinculación entre las funciones de docencia e investigación, debido a que aluden al acompañamiento y *motivación* de los estudiantes bajo un sentido de identidad, responsabilidad y compromiso, para hacer prevalecer, consciente e inconscientemente, en los estudiantes, las habilidades y los recursos cognitivo-

afectivos, adquiridos a lo largo de su *formación*, la cual vira en lo subsecuente hacia la producción y generación de nuevo conocimiento.

En lo relativo a su *saber hacer* en la investigación educativa, encontramos que las profesoras la ubican como el eje central de la vida académica, a partir de la conexión de funciones y del posicionamiento edificado con base en el papel del mentor como figura y acercamiento a un campo temático de la investigación; de este último se desprende el proceso del estudiante de maestría y doctorado en lo que atañe a sus líneas de investigación, su involucramiento en la docencia, la ayudantía, la relación de desarrollo en proyectos, que las llevaron a la pertenencia a grupos y redes de investigación educativa con líneas afines adscritas. A su vez, los rasgos importantes de dichos espacios de participación e inserción se encuentran bajo la construcción del *ser investigador*, a partir de su formación inicial. Como ya se mencionó, estos inicios dieron cabida a que ellas se adentraran en la diversidad de funciones y, por ende, en la transición, reconstitución, permanencia, producción de conocimiento a través de la divulgación, difusión y publicación, como actores dinámicos de dicha *investigación educativa* y lograron adueñarse de esa *formación* para la *investigación*.

Como ya se señaló, las influencias y la elección de las líneas de investigación que denotan las académicas entrevistadas en general, provienen de sus trabajos de tesis de Posgrado y, en su mayoría, su consagración desde que concluyeron sus estudios, así como la influencia de profesores mentores significativos en su proceso de formación, además de su participación en diversos proyectos en la UNAM, también generó en ellas la afiliación a temáticas específicas que a lo largo de los años, las han consolidado como referentes teóricos y metodológicos en el campo de la *investigación educativa* y pedagógica. Su prestigio se ha forjado con base en la difusión de su obra, en su participación en congresos nacionales e internacionales, en estancias realizadas y en la conformación de círculos y redes de investigación.

En cuanto al papel del mentor, identificamos, de manera particular, cómo esta tipificación tomó gran subjetividad en las académicas, al seguir la tarea de investigación que corresponde, como elemento detallado en sus narraciones, con su posicionamiento, desde sus primeras líneas de investigación. Esto las llevó al diseño y desarrollo de proyectos PAPIIT y PAPIME en la UNAM y en otras instituciones, que dieron pauta a la masificación en sus investigaciones y su pertenencia a redes de investigación mexicanas, ligadas a CONACYT, al ingreso y permanencia en el SNI, además de su relación con otras redes de académicos.

En lo que respecta al desarrollo de actividades de *gestión*, de manera conjunta la podemos apreciar en su incorporación y colaboración en actividades de ayudantía, centradas en las diversas coordinaciones de la Licenciatura y el Posgrado en Pedagogía. Además, como secretarías técnicas a partir de invitaciones de las autoridades, asumieron Comisiones basadas en su experiencia. En algún caso, este hecho fue trascendental, ya que al colaborar en los nuevos proyectos de creación en las ENEP'S (ahora FES), la visión para entender y explicar el conocimiento pedagógico trascendió más allá de Ciudad Universitaria, y en generaciones futuras de pedagogos.

Desde esta perspectiva retomamos, en la dinámica de la gestión, el indicador de satisfacción del *ser gestor*, al resaltar la política y la administración de los recursos administrativos que posibilitan, impulsar y obtener logros que respondan a las decisiones, implicaciones y repercusiones que demandan las instituciones de educación superior.

Las actividades de *gestión* y administración, que refirieron las académicas, se representaron a partir de sus primeras funciones de ayudantía, dando paso a la ejecución de funciones operativas formales, en espacios meramente de coordinación, en favor del impulso hacia la investigación y del desarrollo de los programas de formación de pedagogos. La realización de este tipo de actividades conllevaba gran carga presencial y asistencial en Comisiones para la organización

de programas y búsqueda de recursos. Asimismo, se explicitaron las satisfacciones y limitantes generadas en cuanto a los procesos de transformación en ámbitos profesionales, de acuerdo con la carga horaria y la anteposición de prioridades grupales y la afinidad con redes de académicos, e investigadores. Además, se mencionaron las carencias de apoyo para la exploración de necesidades presentadas por los estudiantes, y la revisión de aspectos institucionales que hicieron de esta una actividad administrativo-académica.

No obstante, como se analizó, el desarrollo de acciones operativas generó vastos aprendizajes en su profesión, como la distribución, organización, impulso y el desarrollo de proyectos en la investigación, que beneficiaron, a su vez, su formación y perfeccionamiento en su *discurso* como académicas. Ello permitió dar cuenta de una fusión de actividades de docencia, e investigación, y consideramos que debe encontrarse un equilibrio entre las diversas actividades y funciones en las que se fueron desarrollando las académicas, ya que, se posibilitó la generación de redes de apoyo; además, reconstruyeron ejes de enlace y expectativas para favorecer la operatividad de los procesos de *formación*, estimularon los posicionamientos e impulsos de proyectos y programas educativos para la planeación académica, y desarrollaron ambientes para el avance y la permanencia formativa, en pos del mejoramiento y continuidad en la comunidad Universitaria. Como ejemplo de esta ardua labor, señalamos la consolidación y la formalización de los estudios de maestría y doctorado en Pedagogía que, al día de hoy, se encuentran reconocidos como programas de excelencia por el padrón de CONACYT.

Con respecto a los significados de la vida académica, explicamos que estos se generan a partir del entramado de experiencias vivenciales que entrañan consigo las *motivaciones*, satisfacciones, limitantes e, inclusive, el estrés generado por la realización de funciones en torno a la docencia, la Investigación y las actividades de gestión, lo cual implica para ellas asumir posturas de compromiso y

responsabilidad, en busca de equilibrio, y de la conformación de una comunidad institucional, como la UNAM.

La configuración del *ser académico*, a partir de las experiencias y vivencias de las entrevistadas, se explica en sus trayectorias, desde de la cotidianidad, por medio de los momentos congratulantes e inclusive limitantes que han enfrentado en su quehacer pedagógico. Aun su configuración de historia de vida, trae consigo una serie de compromisos e instauraciones que nacen de las funciones institucionales, que en cierto momento han impactado en su vida personal, de cara a las interacciones complejas, trasladadas en momentos de estrés como símbolo y respuesta a exigencias profesionales, de acuerdo con los estándares de tiempo y las demandas saturadas en su carga laboral. Sin embargo, el sentido de compromiso que han adquirido, de acuerdo con la ejecución de funciones, les implicó alta responsabilidad y eficiencia, reflejada en su trabajo frente a determinadas situaciones, lo cual configura su *ser* y su *ethos académico*.

Esta pluralidad de funciones y espacios de inserción de las académicas permite vislumbrar cómo su configuración parte de la creación, identificación y posterior adquisición de intereses de su quehacer pedagógico, como actor central de la vida institucional, que entraña revocadas reestructuraciones y constantes compromisos educativos en torno a la docencia, la investigación y la gestión, como actividades principales enunciadas en la investigación como parte de un ciclo constitutivo de las académicas en el campo de la Pedagogía: de su ingreso, permanencia, promoción y consolidación, de acuerdo con su proyecto de vida, planteado de manera individual y el anclaje obtenido frente a los objetivos instaurados por la institución, en este caso la UNAM, en virtud de la exigencia, los logros, la gratificación y las dificultades de ajuste ante las metas planteadas del *deber ser* y que residen en el equilibrio de la vida académica.

Las motivaciones manifestadas por las académicas residen en su actuar en la UNAM, el cual las fue orientando e incluso determinando, desde su estadía como

estudiantes de licenciatura y posgrado, la búsqueda de espacios de oportunidad y actuación como ayudantes de profesor, y su ingreso formal a la realización de actividades, en su mayoría como docentes. Estas condiciones que les brindó la vida académica, aunadas a su vasto desarrollo pedagógico, les dieron apertura a la constitución e interacción en ciertos espacios y grupos interpersonales con colegas, estudiantes y egresados, que fueron complementando su formación y transmisión de conocimiento, como los que se señalaron en cuanto a la ejecución de actividades referentes a la investigación.

Como parte de las motivaciones expuestas, identificamos el agrado y la satisfacción de continuar en la vida académica, de acuerdo con la pertenencia y conformación que han tenido, y la pluralidad de actividades en las cuales se han desempeñado. Del mismo modo, observamos que estos momentos se focalizan como una serie de representaciones, significados y generación de *sentido* y satisfacción, respecto de su quehacer y realización pedagógica. Responden a las metas planteadas en el caso de la docencia, encaminadas a la formación profesional a partir de las experiencias particulares, como reflejo de un desarrollo profesional continuo, creciente y potencializador, aunado a la ideología institucional de la universidad, con base en sus objetivos. Asimismo, se favorece y contribuye a la formatividad de un capital cultural de estudiantes profesionales e inclusive se permite la apertura y participación en diversos ambientes para la generación de conocimiento y reconocimiento: todo ello establece una relación de equilibrio en la constitución de la figura académica.

Las dificultades que exteriorizaron reflejan las condiciones a las cuales se han tenido que enfrentar, en función de la política institucional y su dinámica; se transforman en limitantes de sus diversas actividades y proyectos, y se produce un desgaste en el ámbito laboral, principalmente en las actividades de investigación, que suponen procesos de *dictaminación*, que, en muchas ocasiones, se han visto obstaculizados y con ellos la obtención de recursos. Se produce una serie de tensiones y momentos de competencia, que impactan negativamente en un

deterioro del trabajo académico y la tensión laboral. Otra limitante referenciada es la del desequilibrio económico frente a la diversidad de actividades demandantes ejecutadas, ya que, consideran, este no es adecuado y, como ya se mencionó anteriormente, también depende en cierta proporción de los espacios de trabajo y la interrelación al interior de los grupos.

Identificamos en el *ser académico* características del significado y la identidad profesional adquiridas por las académicas, a través de diversos momentos de expectativa y valoración del *ethos*, como elemento constitutivo de identificación perteneciente a un grupo específico. El *ethos* orientó su acción y su estadía, así como la transición desde su ingreso, permanencia y consolidación en la *profesión académica*, que las convirtió en actores centrales de la vida institucional. Su estructuración y organización adscrita fue un proceso que las hizo apropiarse de un sentido de compromiso, pertenencia, identidad y equilibrio en su profesionalización, tal como lo señalaron en un testimonio: *ser académico* en la UNAM implica la adquisición de compromiso en las diversas actuaciones que componen esta labor, como lo es la docencia, la investigación, la difusión, la gestión y la formación de estudiantes, como parte de un compromiso educativo que conlleva la pedagogía y la formación para la sociedad.

Es decir, *ser académico* es asumir una serie de responsabilidades frente a las actividades demandadas, como consecuencia de una actitud empática con los actores que componen la institución, desde la cual se fomenta un trabajo colaborativo, en favor de los objetivos planteados, que suscita una formación y un trabajo de equilibrio en la práctica de sus actividades, de cara a un constante aprendizaje y una prominencia del quehacer pedagógico y la vida académica. *Ser académico* es simbolizar una estabilidad laboral-institucional de pertenencia, como parte del proyecto de vida de las académicas, que refleja una serie de factores y virtudes para la obtención de logros en la ejecución de sus funciones y los beneficios que conlleva ese vínculo con su crecimiento profesional.

Por lo que hace al *estrés*, lo entendemos como una reacción adaptativa a las circunstancias y demandas producidas en la vida de un académico, ante las exigencias institucionales, los estándares de tiempo establecidos por la extensa carga de trabajo y la pluralidad de funciones realizadas, y también ante las constantes actualizaciones, implicaciones e incluso dificultades de autoexigencia adoptadas en el desarrollo de sus funciones. Muy principalmente, por su participación en proyectos, en los que desafortunadamente, se han encontrado con obstáculos debido a que no cuentan con condiciones favorables de espacio y apoyo suficiente para su realización, se ven inmersas en momentos de *interacción* y pertinencia para responder a los requerimientos y las demandas del entorno, lo cual, a largo plazo, se manifiesta en agotamiento emocional e, inclusive, en alteraciones de salud, para lo cual es necesario concientizar y tener en cuenta estas demandas institucionales y profesionales que deben cumplirse sin llegar a afectar y obstaculizar su labor, tratando de evitar esos momentos que pueden llegar a afectarlas de manera anímica, en lo personal, profesional y lo familiar.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, J. M. (2002). *El estrés: ¿amigo o enemigo?* Valencia: Bérnia, D.L
- Althusser, L. (1989). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Álvarez I.; Topete, C.; Bustos, E., y Chávez, M. (2008). "Desafíos de la formación de competencias para la gestión de la educación superior virtual en el contexto de competitividad y productividad que impone la sociedad del conocimiento", En: *Memorias del IX Encuentro Virtual Educa*, Zaragoza, España.
- Álvarez, I. y Topete C. (1997). "*Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la educación superior*". Gestión y Estrategia. 1112 (número doble: Enero-diciembre). Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.
- Álvarez, V. M.; Orozco, O. y Gutiérrez, A. (2011). "La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas". *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol.3, pp.24.
- Antúnez, S. (2004). Organización escolar y acción directiva, En: Antúnez, S. X 23 CM 1A Edición, MÉXICO: SEP.
- Aquino B., y García L. (2011). "Trayectorias docentes y competencias profesionales: quiebres impuestos por el contexto institucional y el entorno global". Ponencia presentada en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria electrónica*. COMIE. Nuevo León.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México: COLMEX-CIDE.
- Arredondo, M.; Martínez, S.; Mingo, A. y Wuest, T. (1989). "Los procesos de formación y conformación de agentes de investigación educativa". *Cuadernos del CESU*, N. 13.
- Atkinson, J.N. y Litwin, G. (1960). *Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure*, *EUA: Journal of abnormal and Social Psychology*.

- Bahena, S.U. (1996). *Historia de la Escuela Normal Superior de México. Tomo I y II*. México DF: SEP.
- Bain, K. (2005). "Lo que hacen los mejores profesores", En: *Publicaciones de la Universidad de Valencia*. Valencia, Cabalín.
- Baldoni, Balducci, Corrado, Eizaguirre y Goñi, (2004). En: González, G.; López, R. y Parra, M. (2008). "¿Éxito o fracaso académico en la Universidad de Sonora?", En: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. México.
- Balmori, R. y Schmelkes, C. (marzo 2005). "Promoción de la Investigación Educativa. Estudio de un caso". En *Innovación Educativa*. Vol 5, Num. 25. México, D.F.
- Barrón C. (2009). "Docencia Universitaria y competencias didácticas", En: *Perfiles educativos*, vol. 31, núm. 125, México: IISUE-UNAM. pp.76-87. Consultado en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/18849>.
- Barrón, C. (2014). Capítulo X. "El papel de los saberes prácticos en la investigación en educación", En: Díaz-Barriga, A. y Luna, M.A. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. México DF., Díaz de Santos. pp. 271-288.
- Barrón, C. (2017). Capítulo V. "La gestión del currículo. Una tarea compartida", En: Valenzuela, O. y Barrón, C. (2017). *La administración y gestión de instituciones educativas*. Cd. de Mx., Fontamara. pp. 137-156.
- Barrón, C. y Díaz-Barriga, F. (2017). "El papel de los actores y los procesos de gestión en la concreción de un proyecto curricular". Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí. Consultado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/index.htm>. (2/septiembre/2018):
- Barttolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, CESU-UNAM: Porrúa.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. Biblioteca de la Educación. Educación superior*. Barcelona: Gedisa.
- Bello, I. M. (2002). *Formação, profissionalidade e prática docente: relatos de vida de professores*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva Etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bertely, M. (2004). "Retos metodológicos en etnografía de la educación", Colección Pedagógica Universitaria, pp. 25-26 y 31-46. Consultado en: http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm. (01/Marzo, 2009).
- Bisquerra, R. y Alvarez, M. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Wolters Kluwer. Barcelona.
- Blakeslee, M. (1997). "Activity, context, interaction and authority: learning to write scientific papers in situ", In: *Journal of Business and Technical Communication*
- Bolívar, A. (2014). "Las historias de vida del profesorado: voces y contextos en Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías". *REMIE-COMIE*, México, 2014.3. pp. 711-734.
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la universidad*. México: CESU-UNAM y SXXI.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*, París: Ed de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico (trad. J. Jordá)*. Barcelona: Anagrama (Trabajo original publicado en 2001).
- Bourdieu, P. Y Wacquant, L. (2008) [1992], *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. Y Wacquant, W. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva (trad. H. Levequque Dion)*. México: Grijalbo (Trabajo original publicado en 1992).

- Bourdieu, P.; Chamboderon, J. y Passeron, J. (2008), *El oficio del sociólogo, Presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Boza, A; Salas, M; Ipland, J; Fondón, M; Monescillo, M y Méndez, J. (2011). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. España: Hergué.
- Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion*. Montreal: Éditions Nouvelles.
- Bruner, J. (1997). *Educación puerta de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-A.
- Buendía, J. y Ramos, F. (2001): *Empleo, Estrés y Salud*. Madrid: Pirámide.
- Bullough J. y Gitlin, A. (2001). *Becoming a student of teaching: Linking knowledge production and practice*. New York: Routledge Falmer.
- Butt, R. L., Raymond, D., & Townsend, D. (1990, April). "Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories", In: *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA. (ERIC Document Reproduction No. ED 325 450).
- Cacho, M. (2004). "Profesores, trayectoria e identidades", En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV, núm. 3, 3er. trimestre, 2004, México: Redalyc. p. 69. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=27034304>. (17/Agosto/2014).
- Caramés, B. M. (2010). Capítulo VIII. "Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible", En: Contreras, J. y Pérez De Lara, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Carrasco A; Kent R, y Méndez F. (2013). "Writing and reading as disciplinary practices in two Mexican PhD programs: enacting various scientific roles". En: *Delcambre, I. y Lahanier-reuter, D. (EDITORS). International studies on writing at the university: comparisons and evolutions. Perspectives on Writing Series* (<http://wac.colostate.edu/books/perspectives.cfm>) France, WAC Clearinghouse and Parlor Press.

- Carrasco, A y Kent, R. (2011). "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias", En: *REMIE*, 2011, vol. 16, núm. 50, pp. 679-686 (ISSN: 14056666).
- Casas, R. (2001). *La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México*. Barcelona: ISS/UNAM/ Anthropos.
- Casillas, S. (2006). "Percepciones de alumnos y profesores sobre el "buen" docente universitario", En: *Papeles Salmantinos de Educación*, Vol. (7), pp. 271-282.
- Cassasus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: UIAITESU.
- Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU). (2006). "Propuesta del Centro de Estudios Sobre la Universidad para convertirse en Instituto". En: *Perfiles educativos* Vol. XXVII, núm. 114. México DF, CESU-UNAM. pp. 168-189.
- Chavoya, P. y Rivera, C. A. (2003). Efecto de las condiciones institucionales y de las políticas en los procesos de trabajo de investigadores de alta productividad. Estudio de caso en la Universidad de Guadalajara. Presentado en: VI Congreso Latinoamericano ALAST. "El trabajo en América Latina en los comienzos del Siglo XXI: Perspectivas de su carácter emancipador y de su centralidad", La Habana, Cuba.
- Clark, B. (1991). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la Organización*.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Coordinación de Humanidades UNAM. México: Porrúa.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum, Cuadernos de Pedagogía*. México: Paidós.
- Cornejo, M. (2006). "El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas". En: *Psykhe (Santiago)*, Vol. 15 (1), pp. 95-106. Consultado en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008>. (06/ junio/2016).

- Cortada de Kohan, N. (2005). *El profesor y la orientación vocacional*. México: Trillas.
- Coupland, D. (2001). *Generación X*. México D.F: Suma de letras.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, O. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- De Alba, A. (2003). "Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales". En: *La investigación educativa en México 1992-2002*, núm. 11, México: COMIE.
- De la Torre, M. (2004) *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*. México: Colección Posgrado
- De La Torre, S. (1999). *Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, A. (1994). "El contenido del plan de estudios de pedagogía: análisis de los programas de asignatura". En: *Cuadernos CESU-UNAM*. México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1998a). "La investigación en educación: conformación y retos", trabajo presentado en el seminario: "*La sociedad mexicana frente al tercer milenio*", UNAM-Coordinación de Humanidades, 7-10 de septiembre de 1998.
- Díaz Barriga, F. (1998b). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM. Tesis De Doctorado en Pedagogía*. México D.F. FFyL UNAM.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Didou, S. y Remedi, E. (2008). *De la pasión a la profesión: investigación científica y desarrollo en México*. México: Juan Pablo Editor/UNESCO.
- Ducoin, P. (1990). "La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954", Tomo I. México: CESU-UNAM.

- Ducoing, P. (2005). "Sujetos, Actores y Procesos de Formación". *Tomo II*. México: Grupo Ideograma Editores.
- Ducoing, P. (coord.) (2013). *Entre académicos y profesores, entre procesos y prácticas*. México DF. UNAM-Díaz de Santos.
- Eisner, E. (1998). *El ojo Ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Enders (2006). En: 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: ANUIES.
- EPA-UNAM (1974). "Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México", en: *Legislación académico-laboral universitaria*. (2018). Ciudad Universitaria: AAPA-UNAM, pp. 105-131.
- Etzioni, A. (1993). "Racionalidad y Felicidad: El dilema de la organización". En: *Organizaciones Modernas*. México: UTEHA. pp. 1-8 y 104-121.
- Eyzaguirre, B. Fountaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de estudios públicos.
- Ezpeleta, J. y Furlán A. (1997). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). (1994). "La Pedagogía hoy", En: *Memoria del coloquio UNAM/FFyL*. México, D.F.
- Falcón, C., Fernández-Galiano, E., López, R. (1989). *Diccionario de mitología clásica*. (Vol. 1 y 2). México D.F: Alianza editorial.
- Feixas, M. (2004). *La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores*. Barcelona: Educar 1993, pp. 31-59.
- Ferry, L. (2012). *Aprender a vivir* [recurso eletrônico]: filosofia para os novos tempos / *Luc Ferry*; tradução Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México D.F: Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población*. Madrid: Akal.
- Gadamer, Hans ([1975], 1996). "Verdad y Método". *Tomo I*. Salamanca: Sígueme.

- Galaz, J. F; Padilla, L; Gil, M. y Sevilla, J. (2008). "Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana", En: *Revista de calidad en la educación*, núm. 28, Santiago de Chile, Consejo Nacional de Educación, pp.53-69. Consultado en: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionRevistaCalidad/revista_calidad_leer_revista.aspx?idPublicacion=59. (28/Abril/2016).
- Galaz, J.F. Y Gil, M. (2009). "La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración", En: *Revista electrónica de Investigación Educativa* 11 (2). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>.
- Galicia, J. (diciembre 2006). "Estrategias para impulsar la profesionalización del trabajo académico en México", En: *Revista Andamios*, vol. 3, núm., 5, pp. 91-112.
- García, S. (enero-abril 2001). "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad", En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 11, Volumen VI. Consultado en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00296&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n011/pdf/rmiev06n11scB02n01es.pdf>. (17/Agosto/2014).
- García, J. M. (2003). "Profesores Universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos ", En: *Perfiles educativos*, Vol. 25, núm. 100, México, IISUE-UNAM, pp.42-55.
- García, S.; Grediaga R. y Ledesman, M. (2005) "Los académicos en México, hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002", En: Ducoing, P. (2005) *Sujetos, actores y procesos de formación*. Volumen I y II. México: COMIE.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós, Barcelona.
- Gewerc, A. (2001). "Identidad profesional y trayectoria en la universidad", En: *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 5, núm. 2. Universidad de Granada, España: Redalyc. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=56750203>. (17/Agosto/2014).

- Gibbons, M.; Limonges, C; Nowotry, H; Schwartzman, S.; Scott, P. y Trown, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gil, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, UAM-A.
- Gil, M. (1997, abril-junio). "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México", En: *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 2 (4), p.p. 255-297.
- Gil, M. (2000) "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?", En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2 número 1. México, Universidad Autónoma de Baja California.
- Gil, M. (enero-abril 2001). "Los académicos", En: *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6 (11). pp. 7-10.
- Gil, M.; Galaz, J.; Padilla, L.; Sevilla, J.; Arcos, J.; Martínez, J.; Osorio, R; y Martínez, J. M (2012). "La profesión académica en México. Continuidad Cambio y Renovación", En: Fernández, N. y Marquina, M. (Comps). *El futuro de la profesión en México*. Buenos Aires: Eduntref.
- Gimeno, J. (2010). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata: Novena edición (2007).
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glazman, R. (2011). "Estrategias pedagógicas del vínculo docencia-investigación en la tarea docente. El vínculo docencia-investigación en la universidad pública". En: Moran, O. (Compilador) (2015). *Docencia e investigación en el aula Una relación imprescindible*. Universidad Nacional Autónoma de México: IISUE. pp. 103- 128.
- Goastellec, G. y Pekari, N. (2013). "Garden in the academia between differences and inequalities, findings", In: Teichler et e. A hohle (Eds). *The work situation of the academic profession in Europe. Findings of a survey in twelve european countries* (p. 55-98). Dordrecht: Springer.

- Goetz, J. y Lecompte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Góngora, E. (2011). *Prestigio académico. Estructuras, estrategias y concepciones. El caso de los sociólogos de la UAM*. México: ANUIES.
- González J. (1994). De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. En: Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). (1994). "La Pedagogía hoy", En: *Memoria del coloquio UNAM/FFyL*. México DF. pp. 13-26.
- González, G.; López, R. Y Parra, M. (2008). "¿Éxito o fracaso académico en la Universidad de Sonora?", En: *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. COMIE.
- González, J.C. (2011). *Concepciones, adhesiones y tensiones en el proceso de rediseño curricular: el caso de la licenciatura en pedagogía 2009-2010 en la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría*. México, D.F: UNAM.
- González, J.C., y Barrón C. (2011). Tensiones y percepciones en el dilema de un diseño curricular. El caso de la licenciatura en pedagogía en el periodo 2009-2010 en la Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia presentada en *XII Congreso Nacional de Investigación educativa*. COMIE. Guanajuato. Consultado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1001.pdf>. (2/Septiembre/2017).
- Good, T.H. y Brophy, J. (1986). "School Effects", In: *M. C. Wittrock Handbook of Research on teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y eub. Edición en castellano de Goodson, 1992.
- Gould, G. (2002). *Vinculación universidad-sectores productivos. Una reflexión sobre la planeación y la operación de programas de vinculación*. México: ANUIES.
- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México: ANUIES.

- Grediaga, R. (2001). "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década," En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6, núm. 11, enero-abril. México: COMIE.
- Grediaga, R. (2006, enero-junio). "Los políticos hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de la trayectoria y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México". En: *Revista de Investigación Educativa* 2. Consultado en: <http://www.uv.mx/cpue/num2/inves/GrediagaPoliticashaciaAcademicos.htm> #.
- Grediaga, R. (Coord). (2012). *Socialización de las nuevas generaciones de investigadores en México*. México: ANUIES.
- Grediaga, R; Rodríguez, J.M. y Padilla, L.E. (2004). "Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década", México, UNAM-ANUIES, Colección Biblioteca de Educación Superior, Serie investigaciones en Vitoria (2002-2011) *Capítulo 2 Carrera académica*, En: Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz. *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y de debates 2002-2011*. p. 432.
- Guerrero, M. A. (2004). "Los significados diferenciales de ser docente en la formación de licenciados y licenciadas en educación primaria", En: *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, memoria electrónica*. México, COMIE.
- Gutiérrez, A. (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. (2ª ed.)*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Gutiérrez, N. (2003). "Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación Educativa", en Weiss, E. (Coord.), *El campo de la Investigación Educativa. 1993-2001*, México: COMIE, SEO. CESU-UNAM.
- Hamui, M. (2007). "El proceso de identidad en el rol académico". Ponencia presentada en: *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, memoria electrónica*. Mérida. COMIE.

- Hamui, M. (2010a). "Ethos en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud". En: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV, núm. 154, pp. 51-73.
- Hamui, M. (2010b). "Estructura de organización en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud en la generación de conocimiento". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 46, pp. 713-738.
- Hart, A. (1984). *Coping with depression in the ministry and other helping professions*. U.S.A: Word Books.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Hout, M. y Elliott, S. (2011). "Incentives and test-based accountability in education". In: *The National Academies Press*. Washington, DC. Consultado en: http://nfpcar.org/Archive/Education_Evaluation_12521.pdf.
- Hout, M. y Elliott, S. (2011). "Incentives and test-based accountability in education". Washington, DC: *The National Academies Press*. Consultado en: http://nfpcar.org/Archive/Education_Evaluation_12521.pdf.
- Huberman, M. O. (1992). "Ciclo de vida profesional dos profesores". In: Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Porto. pp. 31-61.
- Huberman, M., Thompson, C.L y Weiland, S. (2000). "Perspectivas de la Carrera del profesor", En: Biiddle, B. J.; Good, T.L. y Goodson, I. F. (s.f) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Hunt, B.C. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago: Lisa.
- Imbernón, F. (1997). "El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesor/a necesitamos?", En: *Conceptos de Educación*, 2. pp. 21-28.
- Innerarity, D. (2006). "El giro interpretativo", En: *Revista de Filosofía*, núm. 37. p. 263283.

- Jaramillo, P.S. (2012). *La institucionalización de la Pedagogía en la FES Aragón*. México D.F: UNAM-FES ARAGÓN.
- Jiménez, E. (2002). “La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM”, *En: Perfiles Educativos*, vol.24, núm. 96, México: IISUE-UNAM, pp.73-96. Consultado en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2002-96-73-96. (28/Abril/2016).
- Jiménez, M. (2009). “Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, vol.11 núm. 1.
- Jiménez, N. Y. (2014a). *La construcción social de la UNAM. Poder académico y cambio institucional (1910-2010)*. México: UPN.
- Jiménez, V., M. (2014b). “Trayectoria profesional de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico”, En: *Perfiles educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, México: IISUE-UNAM, pp.30-48.
- Kent, R. (2003). Claves sociológicas para analizar la ciencia como sistema social. Documento de trabajo. *La Investigación científica y el desarrollo tecnológico en las universidades públicas mexicanas: Marco Institucional, Formación de Científicos y Vinculación Social*. Cuerpo Académico.
- Knight, T. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Estados Unidos, Association Press.
- Landesman, M. (2015). Instituciones educativas trayectorias e identidades de sus sujetos. Estudios. Posgrado en Pedagogía. México: UNAM.
- Landesmann, M. (enero-abril 2001) “Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico”, En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 11, Volumen VI. Consultado en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00297&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n011/pdf/rmiev06n11scB02n02es.pdf>. (17/Agosto/2014).

- Landesmann, M. y Didou S. (Cords.) (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Casa Juan Pablos. En: Vilorio; Saucedo; Guzmán; Sandoval, y Galaz. (s.f). *Capítulo 2 “Carrera académica. Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y de debates 2002-2011”* p.431.
- Landesmann, M.; García, S. y Gil, M. (1996). “Los académicos en México: un mapa inicial del área del conocimiento”. En: *Sujetos de la educación y formación docente*. México, COMIE
- Latapí, S. P. (1981). “Diagnóstico de la educación en México”, en: *Perfiles educativos*, N°14 octubre-diciembre, México: UNAM. p. 33-50. Publicado de nuevo en Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: FCE, pp.13-41.
- Latapí, S.P. (1994). *La investigación educativa en México*. México DF. FCE.
- Laudel, G. y Gläser, J. (2007). *From apprentice to colleague: The metamorphosis of Early Career Researchers*: Springer Science y Business Media B.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Llanos, A, B. (2009). “Teorías implícitas y culturas escolares”, Parte I. En: Marrero, J. (s.f). *El pensamiento reecontrado*. Barcelona, España: Octaedro, pp.45-93.
- López, A. (2008). *El arte de las musas: la música griega desde la antigüedad hasta hoy; en Actas de la V y VI jornadas de humanidades clásicas*. Junta de Extremadura, Consejería de educación.
- López, A. (2011). ¿Quién es un buen docente en la universidad? *La perspectiva de los estudiantes de pedagogía del sistema de universidad abierta y a distancia de la UNAM*. Ponencia presentada en: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*. COMIE. Nuevo León.
- López, M.; Schmelkes, C. y Guajardo G. (1997). *Metodología para el fomento de la investigación en el SNIT Querétaro*. México: CIIDET.
- López, L. S. (2007). “Evaluación Institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México”, en

- Revista de la educación superior*, Vol. XXXVI, núm.144, México: ANUIES, pp.7-22.
- Luna, M. y Velasco, J. L. (2006). "Redes de conocimiento: principios de coordinación y mecanismos de integración", en Albomoz, M. y Alfaraz, M. (s.f). *Redes de conocimiento construcción, dinámica y gestión*. Buenos Aires: RICYT-UNESCO, pp. 15-38.
- Maillard, C. (1998). *La razón estética*. Barcelona: Laertres.
- Malagón, L. A. (julio-septiembre 2003) "La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión", En: *Revista de la Educación Superior* México: ANUIES núm. 127pp. 115-136.
- Maldonado, M. (2007). *El Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado en Educación Técnica*. Ponencia presentada en: Congreso Internacional de Educación Técnica: UPEL-IPB.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias, CIDE.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martínez, J. F; Torres, M. y Huerta, R. (2005). "Los planes de acción Tutorial en la Universidad de San Luis Potosí: la trayectoria académica como eje de construcción"; En: *Revista mexicana de la orientación educativa*, Vol.3, num.5, México: UNAM, pp.34-37. Consultado en: <http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-5.pdf>. (28/Abril/2016).
- Maslach, C. y Leiter, M.P. (1997): *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Maslow, A. (1998). "A Theory of Human Motivation"; en: *Classics in the History of Psychology. An internet resource developed*. York University, Toronto, Ontario: Originally Published in Psychological Review.
- Mattingly, C. (1991). "Narrative reflections on practical actions: Two learningexperiments in reflective storytelling"; In D. A. Schon (Ed.), *The*

- reflective turn: Casestudies in and on educational practice* (pp. 235-257).
New York, NY: Teachers College Press.
- Maturana, H. (2003). *Desde La Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Lumen.
- Mayntz, R. (1990). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: Alianza Universidad.
- Mcclelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, N.J., Van Nostrand.
- Medina, P. (2000) *¿Eres maestro normalista y/o universitario? La docencia cuestionada*. México DF. Plaza y Valdés/UPN.
- Mejía, A.; Díaz, R. y Luna, F. (1994) “Innovación educativa en la universidad pública”; en *Reencuentro*, núm. 14. México, DF: UAM.
- Mendoza, B., G. (2008). *Los pedagogos y lo pedagógico en el ámbito universitario privado: Estudio de caso en una comunidad práctica*. México D.F: UNAM.
- Merli, G. (1997). *La Gestión eficaz*. Madrid: Díaz-de-Santos.
- Meyer, E. y Salgado E. (2002). *Un refugio en la memoria. La experiencia de los exilios latinoamericanos en México*. México D.F: FFyL-UNAM-Océano.
- Miranda, F. (2001). *Las Universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, D.F: COLMEX-UPN.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Montiel, M.A. (2014). *Vínculos, transferencias y deseos de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM*. México, D.F: ANUIES.
- Morán, O. P. (1987). “Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE”. En: *Perfiles educativos*, Núm. 38. pp. 42-50, México DF: CESU-UNAM.
- Moreno, Ma. G. (2000). “Formación de docentes para la innovación educativa”. En: *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 17. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco. pp. 24-32.
- Moreno, Ma. G. y Col. (2003). “Formación para la Investigación”. En: Ducoing, P. (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México, D.F: COMIE. pp. 51-57.

- Moreno, T. (2006) "La colaboración y la colegialidad docente en la Universidad: del discurso a la realidad", *En: Perfiles educativos*, vol.28, núm.112, México: IISUE-UNAM, pp.98-130.
- Moreno. Ma. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moscovici, SERGE (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Muñoz, H. (coord.) (2002). *Universidad: política y cambio institucional*. México DF. CESU-Porrúa.
- Namo, G. (1998) *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca del Normalista/ SEP.
- Namo, G. (1998). "La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder". *En: Educar-Nueva Época. Núm. 16. Educación y Gestión*. Enero/marzo 2001 p.25.
- Nuttin, J.R. (1984). *Motivations, planing and action: A relational Theory of behavior dynamics*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Osorno, D. (2007). *Oaxaca sitiada. La primera insurrección del siglo XXI*. México D. F: Grijalbo.
- Pacheco, T y Díaz, A. (2005). *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. México, Pomares. *En: Vitoria (2002-2011) Capítulo 2 "Carrera académica", en Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz. Estudiantes, maestros y académicos". En: La investigación educativa. Tendencias, aportes y de debates 2002-2011. pp.427-438.*
- Palomero, J.E. (2005). "El profesor de la Nueva Misión 2015. Un profesorado para el siglo XXI". *Boletín 9 del Modelo Educativo*. México, Tecnológico de Monterrey.
- Panza, M.; Pérez, C.; Morán, P. (1986). *Fundamentos de la Didáctica*. México: Gernika
- Pastrana, E. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México DF, DIE/CINVESTAV.

- Paula, I. (2007). *¡No puedo más! Intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes*. España: Walters Kluwer.
- Pedró, F. (2004). *Fauna Académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.
- Pérez, F. M. (1998). *Historia del normalismo en México: gestión pedagógica de la Escuela Normal superior de México 1977-1984. Tesis de maestría*. México DF: UNAM.
- Pérez, F. M. (2011). *Origen y desarrollo de los estudios de posgrado en la Escuela Normal Superior de México: Doctorado en pedagogía 1952-1997. Tesis de Doctorado*. México D.F. FFyL UNAM.
- Pérez, G. (1987). "La formación docente en la perspectiva del centro de didáctica y su proyección en el centro de investigación y servicios educativos (CISE) de la UNAM". En: *Perfiles educativos*, Núm. 38. México D.F: CESU-UNAM. pp. 5-19.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Pinar, W. (2011). *Curriculum Studies in México. Intellectual Histories, Present Circumstances*. New York. Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. (2014). *La teoría curricular*. Madrid: Narcea
- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social* (trad. E. Molina y Vedia). México: Siglo XXI. Trabajo original publicado en 2001.
- Poma, L. (2006) "Explorando el trabajo y la trayectoria docente a través del Portafolio". *VI seminario red estrado - Regulação Educacionale Trabalho Docente FAE, Facultad de Educação da UFMG*. Consultado en: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_3/explorando_el_trabajo.pdf. (17/Agosto/2014).
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México: IISUE-UNAM.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Perés, Ma.; Mateos, M.; Martín, O. y De la Cruz M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

- Queiroz, M.I. (s.f). Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. In: Simpson, O. (1988) *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo, Vértice. pp. 14-43.
- Remedi, E. (1988). “La identidad de una actividad: ser maestro”, En: *Temas universitarios*, núm. 11, México D.F: UAM-Xochimilco.
- Remedi, E. (2006). “Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada por la excelencia”, En: Landesman, M. (coord.) *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México DF: Juan Pablos.
- Remedi, E. (Coord.). (2004). “La institución: un entrecruzamiento de textos”, En: *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Rey, J.; Sempere, M. y Sebastián, J. (julio-agosto 2008). “Estructura y dinámica de los grupos de investigación”, En: *ARBOR Ciencia, Pensamiento, y Cultura*. CLXXIV. Madrid, Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) y Red CTI de Estudios Políticos, Económicos y Sociales de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). pp.743-757.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. México D.F: Siglo XXI.
- Ritzer, G. (1999). *Enchanting a Disenchanted World: Revolutionizing the Means of Consumption*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Rodrigo, M. J, y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor editoriales.
- Rojas, M. I. (2005). Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989). Pomares. Barcelona-México
- Rojas, R. (1998). *Formación de investigadores educativos*. México: Plaza y Valdés
- Román, C. y Hernández, Y. (2005). *El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina Escuela Latinoamericana de Medicina*. Cuba: ELAM.
- Romo, R. M. (2013). “Trayectorias y cambios identitarios en dos grupos académicos. Refundadores y herederos del colegio de pedagogía.

- Universidad Autónoma de Nuevo León (1970-1990)", En: *CPU-e revista de investigación educativa*, núm. 17. México. pp. 41-65.
- Rondero, N; y Téllez, S. (2011). *Libertad académica: Vigilada y sancionada desde los modos de regulación del trabajo académico*. Ponencia presentada en: IX Congreso Nacional Investigación Educativa. COMIE. Nuevo León, México.
- Ruiz de Migue, C. (2001). "Factores familiares vinculados al bajo rendimiento escolar". En: *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12, Núm. 1. Pp. 81-113.
- Sánchez, R. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en las ciencias sociales y humanas*. México: CESU-UNAM/ ANUIES.
- Sánchez, R. (2009). *Propuesta teórica para el análisis de la conformación del oficio de investigador en el Doctorado de pedagogía*. Ponencia presentada en: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Veracruz. México.
- Sánchez, R. (2013). *Autonomía intelectual, el caso de los investigadores en educación. Tesis de Doctorado en Pedagogía*. México D.F. FFyL UNAM.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGraw Hill Ediciones.
- Sandoval, R., M. (1998). *La institucionalización de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1975-1972). Tesis de Maestría*. México: DIE-CINVETAV, IPN.
- Schuster, J. H. y Finkelstein, M.J. (2006). *The restructuring of academic work and careers*, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. México DF. SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2005). "Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2001-2006 de La Enba", Versión 3.1, *Proyecto: Sistema de Gestión de la Calidad*. México: Autor.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, Anagrama.

- Serrano, J. A y Ramos J. M. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: UPN.
- Serrano, J.A. (2007). *Hacer pedagogía: sujeto, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: UPN.
- Serrano, J.A. (1989). "La entrevista, perspectiva metodológica para el análisis del discurso de formación". En Furlán A. y Pasillas M.A. (Comps.). *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México: UNAM-ENEP-Iztacala. Págs. 278-286
- Sierra, M. T. (2007). "Claroscuros de la profesionalización académica: evaluación y efectos en las trayectorias y culturas académicas". *Estudio comparado de la UNAM y la UAM, 1990-2004*, México: UPN- Colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México.
- Sikes, P. y Troyna, B. (1991). "True stories: A case study in the use of life history in initial teacher education", In: *Educational Review*, 43. pp. 3-16.
- Stano, R. C. (2001) *Ser professor no tempo do envelhecimento: professoralidade em cena*. p. 200. Tese Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Stauffer, D y Kleinwächter, W. (2005) *for reflections by participants. UN (2010a, 2010b). MDG Goal 8, Target 5*.
- Stromquist, N. (2009). *La profesión académica en la globalización: seis países, seis experiencias*. México D. F: ANUIES.
- Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.
- Taracena, E. (diciembre 2002). "La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales", En: *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 21. pp. 117-141, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México. Redalyc. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=11502107>. (17/Agosto/2014).
- Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos aires: Paidós.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado Educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. México, D.F: Pax México.
- Travers C. y Cooper C. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós. Weber, A., Weltle, D. y Lederer, P.
- UNESCO (1976). *Recommendations on the development of adult education* (recomendaciones adoptadas en la Conferencia General, Nairobi, Kenya, octubre-noviembre)
- Vargas, R.; Cruz A. y Herrera., V. (2013). *Análisis de la trayectoria docente de tres estudiantes para profesor en el campo de la educación a distancia*. Ponencia presentada en: CEMACYC, Santo Domingo Republica dominicana.
- Villa, L. (2005). *Simposio de la ciudad de México, Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE. pp.77-120.
- Villa, L. (enero-abril 2001) "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, paso para una misma trayectoria", En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 6, número 11. México: Consejo Mexicano de Comunicación Educativa.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. EUA: Rand McNally College Publishing Company.
- Whetten, A. y Cameron, S. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. México, 6a. Edición: Prentice Hall.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Yescas, M., (2008). "Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca. El Cotidiano", 23 (148). pp.63-72. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32514806>. (03/Abril/2018).
- Yuren, M. (1999). *Formación horizonte al quehacer académico. En: Reflexiones filosófico- pedagógicas*. México: UPN.

- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. y Zabalza, Ma. A. (2012). *Profesore(a)s y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.
- Zemelman, H. (1996). “Ideas metodológicas para el estudio de los sujetos sociales”, En: *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. Col. Jornadas*, núm. 126, México: El Colegio de México. pp. 91-130.