



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**LA CONFIGURACIÓN DEL ETHOS PROFESIONAL DEL
PROFESOR INVESTIGADOR EN CIENCIAS SOCIALES: UN
ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
AGUASCALIENTES**

PRESENTA

Aldo Raúl Díaz Medina

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTOR

Dr. Salvador Camacho Sandoval

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL

Dr. José Matías Romo Martínez

Dr. Víctor Manuel González Esparza

Aguascalientes, Ags., 07 de diciembre de 2022



DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación del/los/a/a/a: 17/05/2023

NOMBRE: RAÚL DÍAZ MEDINA **ID:** 100889

PROGRAMA: DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA **USAR (por posgrado):** Instituciones y actores de Educación Media Superior y Superior

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: LA CONFIGURACIÓN DEL ETHOS PROFESIONAL DEL PROFESOR INVESTIGADOR EN CIENCIAS SOCIALES. UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): El impacto social del presente trabajo de investigación tiende a la generación de conocimiento de carácter ético-educativo sobre la figura del profesor investigador. En la actualidad, en nuestro país, se han evidenciado diferentes problemáticas sobre la concepción ética del trabajo científico y educativo, lo que ha llevado la atención sobre la importancia de las políticas en el campo de la educación superior, cuando se ven en el primer entendimiento que actúan de las funciones, derechos y obligaciones de la profesión en el siglo XXI. A través de los resultados obtenidos en el presente estudio se pretende aportar a uno de los principales problemas en la estructuración orgánica de las instituciones de educación superior, el cual se manifiesta en la presente condición de académicos, científicos y maestros de ética para la mejora de los servicios educativos que siguen enfrentando dificultades frente a las nuevas prácticas del mundo moderno globalizado. Las contribuciones de este estudio radican en la capacidad de comprender la profesión académica, desde una perspectiva ética e interdisciplinaria, en el campo de la educación, lo cual permite establecer rutas de mejora a nivel político, normativo y moral en el desempeño del trabajo académico. De manera específica, en el horizonte de la política educativa, se identifica a elementos que contribuyen en la igualdad de las condiciones laborales, para atender circunstancias de dignidad laboral, equidad de género, inclusión social y fomento de la diversidad. En el plano normativo, se ofrece información que permite gestionar, ordenar y dinamizar los diferentes conflictos de orden social, entre los que se encuentran las relaciones profesor-alumno, profesor-profesor y profesor-administración. Por último, en el aspecto moral, se contribuye objetivamente a tratar las circunstancias de responsabilidad moral en las implicaciones de la investigación-científica, así como se gestionan y dinamizan en el campo de la educación superior.

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:				
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El trabajo es congruente con los USAR del programa de posgrado
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Existe coherencia, cohesión y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Generó transferencia del conocimiento o tecnología
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta utilizada)
El egresado cumple con lo siguiente:				
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Excepciones
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos cursados, optativos, actividades complementarias, estancia, profesional, etc)
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutelar, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutoría o liberar solo al tutor
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Cuenta con la carta de satisfacción del alumno
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cumple con el título y objetivo registrado
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiene congruencia con carpetas académicas
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tiene el artículo aceptado o publicado o cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
En caso de tesis por artículos científicos publicados:				
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	El estudiante es el primer autor
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Titular
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se certifique con los trámites de titulación y programación del examen de grado: SI
No

Elaboró: **FIRMAS**

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSIDERO SEGÚN LA USAR DE ATRIBUCIÓN: Dr. Salvador Camacho Salazar

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO: Mrs. Guadalupe María Ochoa

* En caso de conflicto de intereses, tendrá un votoable del MES de la USAR correspondiente al/los tutor y secretario del comité tutelar, designado por el Secretario

Revisó: Dr. Alfredo López Amezcua

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Autorizó: Mrs. María Socorro Tejeda Cedera

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Nota: presentar el trámite para el Decano de Apoyo al Posgrado
En cumplimiento con el ART. 20C del Reglamento General de Excepciones que a su vez se aplica sobre las funciones del Consejo Académico... Cada estudiante terminal del programa de posgrado y el ART. 1004 del Reglamento del Secretario Técnico, debe el cumplimiento de los planes.

CARTA DE VOTO APROBATORIO
COMITÉ TUTORAL

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PRESENTE

Por medio del presente, como **Miembros del Comité Tutorial** designado del estudiante **ALDO RAÚL DÍAZ MEDINA**, con ID 101889, quien realizó la tesis titulada: *La configuración del ethos profesional del profesor investigador en Ciencias Sociales. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 07 de diciembre de 2022.

Dr. Salvador Camacho Sandoval
Tutor de tesis

Dr. José Matías Romo Martínez
Asesor de tesis

Dr. Víctor Manuel González Esparza
Asesor de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Asunto: Constancia de aceptación.
Núm. Oficio: AU/1776/23.

A QUIEN CORRESPONDA:

El que suscribe, director de IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, hace constar que el artículo **EL ETHOS PROFESIONAL DEL PROFESOR INVESTIGADOR: UNA APROXIMACIÓN A LOS DILEMAS ÉTICOS DE LA VIDA ACADÉMICA**, de la autoría de Aldo Raúl Díaz Medina y Salvador Camacho Sandoval, fue aprobado -a través del procedimiento de evaluación doble ciego- para su inclusión en el volumen 14, correspondiente a 2023, y será publicado en dicho fascículo una vez que concluya el proceso de edición.

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A. C., y tiene como propósito difundir los resultados de la investigación educativa a nivel nacional e internacional. Está integrada en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (Latindex); Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC); Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Scientific Electronic Library Online (SciELO-México), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Red de Revistas Latinoamericana en Ciencias Sociales (LatinREV), Fundación Dialnet / Universidad de La Rioja, Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), Public Knowledge Project Index (PKP Index), Actualidad Iberoamericana, América Conocimiento Abierto para América Latina y el Sur Global, Bibliografía Latinoamericana (Biblat), European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS), Google Académico y en el Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Se extiende la presente en Chihuahua, México, el día 17 del mes de abril de 2023, para los fines y usos que convengan.

ATENTAMENTE




DR. JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
DIRECTOR

www.rediech.org/ojs/2017

Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera C.P. 31350, Chihuahua, Chih. México.

Tel. (614) 415-19-88, revista@rediech.org

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) ofreció para la realización de mis estudios de posgrado, así como para la elaboración del presente documento.

Quisiera agradecer a mi tutor de tesis el Dr. Salvador Camacho Sandoval por haberme brindado la oportunidad de trabajar bajo su dirección, así como el conocimiento y la orientación durante el periodo en el que se realizó el estudio.

También quiero agradecer al Dr. José Matías Romo Martínez y al Dr. Víctor Manuel González Esparza por su colaboración y consejos que dieron parte a las diversas reflexiones que conforman la redacción del presente trabajo. Asimismo, agradezco a la Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar y la Mtra. Elsa del Socorro Ramírez Sandoval por su apoyo y atención brindada durante las distintas etapas y actividades de mi vida como estudiante.

Gracias a mis padres por su apoyo incondicional, así como a mi pareja Florencia Cabrera Manuel quien con su paciencia y ánimo me ha acompañado durante el transcurso de mis estudios.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	3
ÍNDICE DE FIGURAS.....	3
Resumen.....	4
Abstract	5
Introducción	6
Capítulo 1. Planteamiento de la investigación	12
1.1 Ubicación del estudio en el campo de la investigación educativa	12
1.2 Referentes de análisis del sujeto de estudio.....	25
1.3 Problematización del fenómeno educativo	35
1.4 Objetivos de la investigación.....	40
1.5 Preguntas de investigación	42
Capítulo 2. Marco teórico	43
2.1 La construcción teórica del ethos profesional en el campo educativo.....	47
2.2 Los procesos de formación del dispositivo universitario.....	56
2.3 Los tipos de procesos de formación en el dispositivo universitario	60
2.4 Las dimensiones de análisis del ethos profesional.....	62
Capítulo 3. Metodología de la investigación.....	67
3.1 Diseño metodológico de la investigación.....	68
3.2 Técnicas de obtención de la información.....	70
3.3 Selección de los participantes.....	75
3.4 Modelo de análisis de la información.....	79
3.5 Consideraciones éticas de la investigación	82
Capítulo 4. Discusión y análisis de resultados	83

4.1	Caracterización de los participantes.....	84
4.1.1	Caracterización del sujeto A3	86
4.1.2	Caracterización del sujeto C3	100
4.1.3	Caracterización de sujeto C5	117
4.1.4	Caracterización del sujeto A5	126
4.1.5	Caracterización del sujeto B2	135
4.1.6	Caracterización del sujeto C1	142
4.1.7	Caracterización del sujeto D3	149
4.1.8	Caracterización del sujeto A4 y sujeto A1	156
4.1.9	Consideraciones sobre la caracterización de los participantes	163
4.2	Desarrollo de las problemáticas éticas por temáticas de conversación.....	170
4.2.1	Agenda de conocimiento	171
4.2.2	Responsabilidad social.....	176
4.2.3	Convivencia académica	181
4.2.4	Productividad académica	189
4.3	Consideraciones sobre nuevas líneas de interpretación	194
4.3.1	La narrativa generacional, laboral y disciplinar.....	197
Capítulo 5.	Conclusiones	201
5.1	Limitaciones del presente estudio	208
5.2	Futuras líneas de investigación sobre el ethos profesional	209
Referencias.....		210
Anexos		223

ÍNDICE DE TABLAS

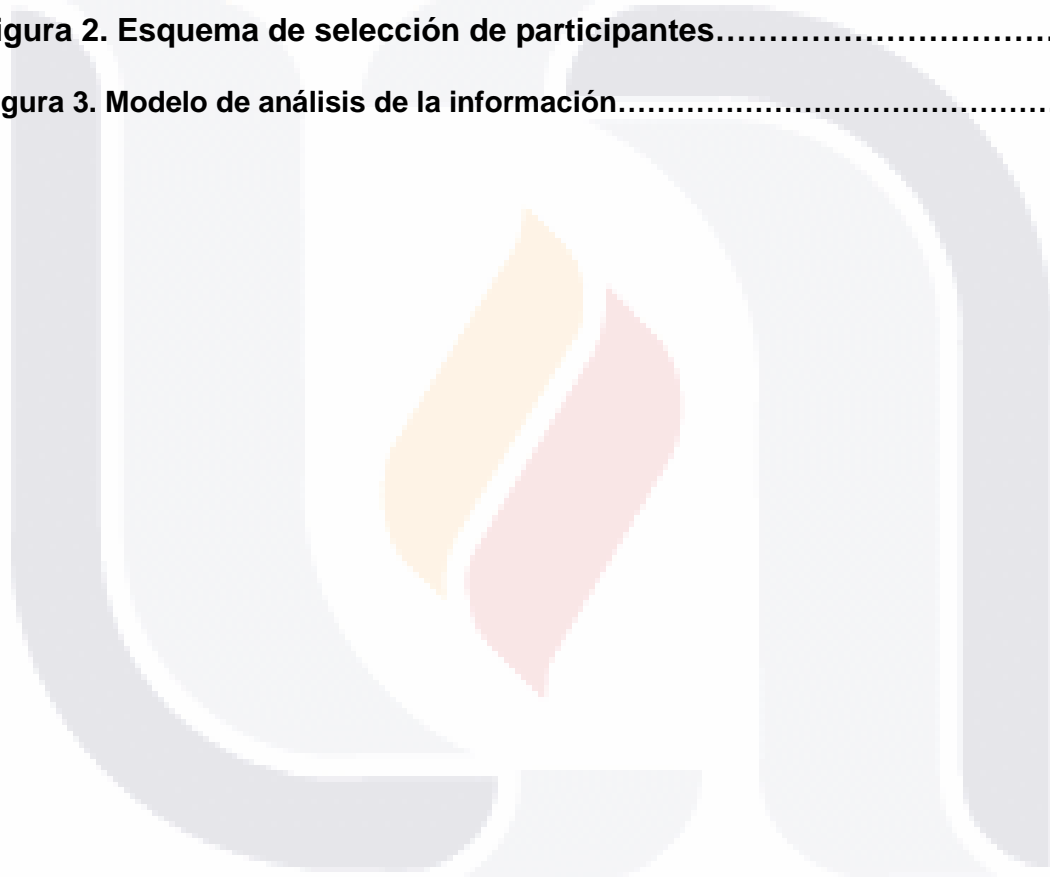
Tabla 1. Relación de entrevistas realizadas durante el trabajo de campo....78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Coincidencias entre valores encontrados en alumnos y profesores.....32

Figura 2. Esquema de selección de participantes.....77

Figura 3. Modelo de análisis de la información.....81



Resumen

El objetivo del presente estudio es explorar la configuración del *ethos* profesional del profesor investigador en una universidad de la provincia de México. Debido a la relevancia de la temática ética en la conformación de las nuevas generaciones de investigadores y docentes de educación superior, así como a la poca información con la que se cuenta en la actualidad, se asumió la responsabilidad de recuperar información que permita entender las circunstancias contemporáneas de la vida académica desde una perspectiva intersubjetiva e innovadora.

Para la construcción del objeto de estudio se utilizó el andamiaje teórico-metodológico del *ethos* profesional como una forma de acercamiento para estudiar la estructura y conformación de la identidad y desenvolvimiento ético de la profesión académica. El *ethos* profesional recae en una propuesta de comprensión de la eticidad de las profesiones a partir de la reestructuración de los saberes éticos y morales de acuerdo a las circunstancias de dificultad presentadas durante el desempeño cotidiano de la vida en la academia.

La investigación que se desarrolló es de tipo cualitativa, bajo un diseño de corte fenomenológico. Para la conformación de los participantes se definió una muestra teórica a partir de la experiencia en actividades como la investigación y la docencia captando así sujetos con amplia trayectoria. Para la obtención de la información se desarrolló una entrevista abierta a modo de conversatorio para la recuperación de narrativas que permitieron conocer las experiencias y los significados que los participantes le han dado a su carrera.

El modelo de análisis de la información es de tipo descriptivo y posiciona a los participantes en la resignificación de sus experiencias para reconocer las dificultades que han logrado resolver o superar con el paso de los años. Las conclusiones a las que se llegan permiten entender los diferentes elementos presentes en el desenvolvimiento de la carrera académica en una universidad de provincia, emergiendo así un punto de inflexión sobre los conflictos de la adaptación a una labor que se ha ido diversificando y burocratizando.

Abstract

The objective of this study is to explore the configuration of the professional ethos of the research professor at a university in the province of Mexico. Due to the relevance of ethical issues in the shaping of new generations of researchers and higher education teachers, as well as the limited information available at present, the responsibility to retrieve information that allows us to understand the contemporary circumstances of academic life from an intersubjective and innovative perspective.

For the construction of the object of study the theoretical-methodological scaffolding of the professional ethos was used as a form of approach to study the structure and conformation of the identity and ethical development of the academic profession. The professional ethos is based on a proposal to understand the ethics of the professions based on the restructuring of ethical and moral knowledge according to the difficult circumstances presented during the daily performance of life in academia.

The research that was developed is qualitative, under a phenomenological design. For the conformation of the participants, a theoretical sample was defined based on experience in activities such as research and teaching, thus attracting subjects with extensive career path. To obtain the information, an open interview was developed as a conversation for the recovery of narratives that allowed to know the experiences and meanings that the participants have given to his career.

The information analysis model is descriptive and positions participants in the renunciation of their experiences to recognize the difficulties they have managed to solve or overcome over the years. The conclusions allow us to understand the different elements present in the development of the academic career in a provincial university, a point of inflection on the conflicts of adaptation to a work that has been diversifying and bureaucratizing.

Introducción

La educación superior en México ha evolucionado significativamente durante los últimos 50 años. Además de los cambios en el evidente aumento de las instituciones de este nivel educativo, la constitución y planteamiento del trabajo docente sufrió transformaciones. La infraestructura universitaria ha convenido en volverse un campo de promoción cultural que no sólo se reduce a las resistencias y dificultades del ejercicio pedagógico, sino a una serie de coacciones de carácter laboral, administrativo, económico o científico. Con ello, se alega que las universidades deben dejar de ser percibidas como meras instituciones de carácter educativo, para pasar a ser examinadas como eminentes espacios de organización política y social.

Aplicando esta lógica al trabajo académico, éste asume nuevas formas de ser analizado, pues más allá de considerarse como una mera profesión de índole educativa, también puede ser observado desde su carácter como actividad científica, administrativa o directiva. Todo ello, porque estas formas de actuación también configuran el ser educativo del trabajo académico y, ante ello, es necesario reflexionar sobre la diversificación de su esencia.

Al retomar esta idea, se reconoce la posibilidad de nuevas alternativas de aproximación para el estudio del trabajo educativo en la educación superior, el cual ya se viene realizando por décadas, pero ahora, a partir de la comprensión de lo que éste implica como fenómeno moral. En otras palabras, lo que se propone es el estudio, a través de una mirada ética, de un trabajo comúnmente revisado desde la lupa pedagógica.

Asumiendo esta postura, el propósito de la presente investigación está fundamentado en estudiar al actor educativo definido como profesor-investigador, desde la noción del *ethos* profesional. La noción de *ethos* profesional se ha conformado dentro de la investigación educativa en México como una forma de comprender el trabajo académico desde una postura no pedagógica, sino social y política, por lo que su desarrollo se ha vinculado a la averiguación de aspectos escasamente explorados de la identidad ética de diferentes actores educativos.

Retomando esta idea, en el presente documento se realiza una indagación sobre la configuración del *ethos* profesional del profesor-investigador en Ciencias Sociales, dentro

del contexto de una universidad pública de México, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). La relevancia de estudiar la configuración ética en este preciso contexto surge a partir de dos razones. La primera de ellas se sitúa a partir de la escasa información existente sobre el tema del *ethos* profesional en el campo de las universidades nacionales públicas de provincia. Si bien, la propuesta teórica del *ethos* profesional se ha implementado en diversas ocasiones y con valiosas aportaciones al área educativa, se reconoce que sus abstracciones han sido en el contexto específico de las universidades del centro del país, lo cual deja de lado información sustancial al aceptar que la diferencias entre una universidad de provincia y otra del área metropolitana ofrece contextos de trabajo totalmente diversos. Las diferencias en la evolución del trabajo académico no sólo obedecen a los cambios políticos y organizacionales de la propia educación superior a nivel federal, sino que también se perciben distintas fuerzas de índole geográfico y formativo que podrían estar influyendo en la estructuración del saber ético de la profesión académica en cada una de las instituciones educativas del país.

La segunda razón que ha inclinado a que el presente estudio se posicione en el contexto de una universidad de provincia, y específicamente en el área de Ciencias Sociales, refiere la noción que en recientes años ha tenido la investigación en las áreas humanistas. Autores como Tovar y Aragón (2003) y Mejía-Correa (2009) han llamado la atención sobre las nuevas condiciones del modelo universitario en donde la práctica docente se ha fundido con objetivos de formación para la investigación en el marco de la gestión y producción de conocimiento, desvinculando sus propósitos fundamentales como universidad, para ir adquiriendo un carácter empresarial. Esto ha provocado que la investigación producida en el campo de las Ciencias Sociales esté siendo conducida para amoldarse a parámetros que logren una comercialización de resultados y, en consecuencia, que la investigación se vea reducida a la búsqueda de formatos de financiamiento o agendas de conocimiento carentes de racionalidad.

De esta manera, la estructura del presente documento recupera, para el primer capítulo, el planteamiento de la investigación, el cual retoma los principales referentes hacia el posicionamiento del proyecto. En el primer apartado de este capítulo se describe la ubicación del tema de investigación dentro del campo de la investigación educativa, anotando como principal argumento la apertura epistémica desarrollada alrededor de este fenómeno educativo, desde la primera mitad del siglo XX, hasta el siglo XXI. El seguimiento histórico presentado otorga una revisión sobre los primeros esfuerzos en el campo de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

investigación educativa en México, hasta sus referentes contemporáneos, donde el estudio sobre la cultura académica y la discusión ética se han convertido en un espacio de reflexión innegable y pertinente de la investigación educativa. El argumento central que se desarrolla en este apartado presenta la apertura temática que se ha desarrollado en relación a la investigación educativa en el país, denotando que la preocupación por el carácter ético del aparato educativo se ha vuelto un tema central y de relevancia para la mejora de la educación.

En el siguiente apartado del primer capítulo son establecidos los referentes del *ethos* profesional como objeto de estudio, ilustrando los orígenes de su construcción, pues éste parte de dos vertientes cercanas, los estudios sobre el académico y la temática sobre valores. El *ethos* profesional se ha tomado como objeto del presente estudio y es dirigido principalmente en la figura del profesor-investigador, sujeto mayormente reconocido en la literatura como el “Académico”. Al establecer una revisión sobre la figura del “Académico”, se hace notar cómo los estudios alrededor de este sujeto han manifestado diferentes posturas, desarrollando así una vasta literatura sobre él, principalmente desde un enfoque sociológico; sin embargo, hasta que la temática de “Educación y Valores”, bajo la implicación de los últimos estudios sobre identidad, es que se empieza a retomar a esta figura como sujeto de estudio, desde un punto de vista ético.

El tercer apartado del capítulo primero presenta la problematización del fenómeno educativo a estudiar. En esta sección se realiza un recuento de los cambios acontecidos sobre la educación superior en México durante la segunda mitad del siglo XX, revelando los cambios introducidos dentro de la profesión académica y sus posibles efectos en la plantilla docente. El argumento se posiciona en hacer notar cómo la diversificación y expansión de la carga laboral del docente de educación superior se vio complejizada al entrar en rigor políticas educativas que intentaron modernizar la universidad en México, cuestión que contribuyó en varios aspectos a la mejora educativa, pero a su vez afectó de manera cultural y ética la vida del académico. Se anotan también algunas consecuencias negativas de la llamada modernización educativa, asumiéndose así el cuestionamiento sobre la construcción ética del profesor-investigador como el foco de atención del presente estudio, pues independientemente de lo sucedido, existen historias de superación y de manifiesta construcción ética en torno a los nuevos retos de la academia.

Para los dos últimos apartados de este capítulo, se mencionan los objetivos y las preguntas de investigación, los cuales están relacionados al propósito de dar continuidad a la propuesta del *ethos* profesional como objeto de estudio, pero ahora en el contexto de una universidad de provincia, con el fin de expandir la información que resulta relativa a esta temática. Esta propuesta da pie a la recuperación de información intersubjetiva, conformada por vivencias que los propios sujetos de estudio han experimentado y forjado como parte de su identidad, a partir de explorar la configuración de su *ethos*. Para el logro de este objetivo, se instaura la búsqueda de información en torno a las modificaciones de la profesión académica, las percepciones que han tenido estos sujetos a lo largo de las diferentes etapas de sus carreras, además de dialogar sobre los incidentes y la forma en la que los han resuelto o, en algunos casos, superado.

En el segundo capítulo se presenta la información referente al marco teórico del estudio, donde se analiza el origen etimológico del concepto *ethos*, así como su evolución y apropiación dentro del campo de las Ciencias Sociales y finalmente su adopción en el área de la investigación educativa en México. Se explica, además, cómo es que este concepto posibilita una nueva forma de afrontar el fenómeno educativo de manera innovadora y reconociendo las posibilidades de la ampliación del espectro de factores que se encuentran inmersos en la construcción de una profesión relativamente joven.

El primer apartado de este capítulo apunta al redimensionamiento que la investigadora mexicana Teresa Yurén plantea sobre el estudio de los valores, a partir del concepto de *eticidad*. Haciendo una revisión sobre los estudios de la autora, se hace notar la manera en la que la expansión del estudio sobre los valores durante la década de 1990, y su posterior y constante revisión, permitía la producción de una importante cantidad de literatura, aun así, finalmente ésta no lograba establecer algún cambio dentro de la práctica educativa. Lo anterior conllevó a requerir una nueva forma de analizar el objeto de estudio, pues éste se alejaba del ya tradicional análisis de valores, y reformular una reflexión sobre su aplicación, pero desde su integración a la práctica pedagógica, fundando así su propio aparato teórico-metodológico.

Una vez expuesto el replanteamiento del análisis valoral por el de *eticidad* y a su vez, establecida la construcción teórica sobre el *ethos* profesional, el segundo apartado de este capítulo presenta los procesos de formación del dispositivo como una forma de ubicarse en el contexto de la formación universitaria. Con el nuevo fundamento teórico ya

explicitado, se comprende que la manera de recuperar la información requerida para que las categorías conceptuales referentes al objeto de este estudio se sostengan es a través de evidencia empírica, pues sólo así es posible lograr un entendimiento sobre la configuración del *ethos*. Es en el tercer apartado de este segundo capítulo donde se exponen los tres diferentes procesos de formación del dispositivo universitario: los *heteroformativos*, los *autoformativos* y los *Coformativos*, los cuales son una forma de entender el proceso de configuración del *ethos* profesional a partir de la capacidad de los sujetos para estructurar su eticidad.

En el último apartado de este capítulo, se enuncian las dimensiones de análisis de la teoría del *ethos* profesional. Se establece que la indagación comienza de la recuperación de las experiencias formativas de los sujetos de estudio, las cuales son las vivencias experimentadas a lo largo de sus trayectorias profesionales. En este punto se infiere que las dimensiones de análisis son formas de examen de las narrativas otorgadas por los participantes y que su papel es ayudar a establecer una ruta de reflexividad sobre las condiciones de construcción ética de los sujetos, a partir de una ruta de conquista ética, la cual se visualiza a través de un proceso definido por tres momentos específicos: de *eticidad inmediata*, de *moralidad abstracta* y de *phrónesis profesional*.

El capítulo tercero presenta lo referente al enfoque metodológico utilizado para la recuperación de la información requerida para el cumplimiento de los objetivos del estudio. La adaptación de un diseño de corte fenomenológico es abordada para la exploración, descripción y comprensión del *ethos* profesional, pero desde una perspectiva que permitiera llevar a cabo el trabajo de campo de manera virtual. Debido a la situación sanitaria originada por el COVID-19 durante el 2021, la obtención de la información se procuró evitando el contacto físico con los participantes. Lo anterior ocasionó que diferentes actividades se desarrollaran de manera remota, a través de videollamadas. Asimismo, en los apartados segundo y tercero de este capítulo, se especifica cómo se logró la conformación del grupo de participantes del estudio, a través de una muestra teórica, en donde se determinaron como principales características de selección la experiencia en docencia y la de investigación. Con el establecimiento de los participantes, la obtención de la información se precisó a partir de una entrevista abierta para la obtención de diferentes narrativas, en las cuales se involucrarán experiencias y significados de las distintas vivencias de la profesión académica.

En el cuarto apartado del segundo capítulo, se enuncia la sistematización de la información recuperada para su análisis, así como una serie de adaptaciones realizadas para corresponder a las circunstancias del contexto y los objetivos que guiaron el proyecto de investigación. En el último apartado se refieren las consideraciones éticas del estudio, donde se asume como principal preocupación el cuidado de la información brindada por los participantes, así como el anonimato y la confidencialidad en el uso de los datos recuperados de los mismos.

El capítulo cuarto, correspondiente a la discusión y el análisis de los resultados, es desarrollado a partir de tres apartados; el primero de ellos introdujo una caracterización individual de cada uno de los participantes, permitiendo relacionar las diferentes condiciones de formación, inserción y desarrollo a la vida académica. Se apunta, en igual forma, una reflexión sobre la evolución de la profesión académica desde la perspectiva y la experiencia de los diferentes sujetos, con el fin de comprender las circunstancias de cambio y evolución de la propia profesión. En el segundo apartado, se introducen las temáticas de conversación como las unidades de reflexión que implicaron las experiencias de conflicto; este análisis deja de lado la posición individual del discurso, para admitir una reflexión sobre las categorías de análisis establecidas. En el último apartado, se presenta una reflexión sobre las posibles alternativas de análisis que podrían estar arrojando una mayor comprensión sobre el fenómeno del *ethos* profesional.

Como parte de la discusión sobre los resultados, se delimita una primera aproximación que es conformada con base en la información recuperada durante las distintas etapas que constituyen la investigación, para con ello, ofrecer una orientación sobre las preguntas que ubican el curso del estudio y así lograr alcanzar los objetivos de la investigación.

El capítulo quinto y final de esta investigación corresponde a las conclusiones del estudio; en éste se define el *ethos* profesional del profesor-investigador como una condición del contexto histórico y social de los sujetos de estudio, advirtiendo que las circunstancias de la propia profesión resultan transgredir las propias condiciones de identidad ética del académico, cuestión que no le permite poseer un dominio completo de su actuar, sino de estar compelido al ejercicio de un paradigma altamente burocratizado y politizado.

Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

1.1 Ubicación del estudio en el campo de la investigación educativa

Los orígenes de la investigación educativa en México pudieran remontarse al año de 1936, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) funda el Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP) y se comienzan a dar los primeros pasos en la producción de documentos y artículos de investigación (Colina, 2011). La postura asumida por los investigadores durante esta época tendría una fuerte influencia positivista; antecedente importante, pero que se desarrolló de manera fundamentalista al enfrentar el fenómeno educativo al centrarse en el estudio del alumno y de su aprendizaje. Como resultado, estos inaugurales esfuerzos estarían definidos por una fuerte inclinación al desarrollo de pruebas antropométricas, fisiológicas y pedagógicas que giraban en torno al aprendizaje a partir de la didáctica y la evaluación del aprendizaje.

Es hasta el año de 1964, y gracias a la fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE), que la investigación educativa en México ampliaría su visión al reconocer que el fenómeno educativo como campo de estudio está constituido por múltiples y distintos elementos de acción (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003). La comunidad de científicos reconoció que, si bien existe un interés esencial sobre el estudiante y la evaluación de su aprendizaje, había factores adyacentes que resultaban tener gran impacto en la construcción del fenómeno educativo. Es a partir de esta nueva perspectiva que los investigadores comienzan a tomar en cuenta otros factores de gran injerencia en el alumno, explorando así cuestiones sociales, económicas, afectivas, contextuales y ambientales. Variables que por sí mismas no habían sido consideradas como parte del proceso cognitivo del alumno, pero que en retrospectiva tenían gran peso en los procesos de formación de los estudiantes.

Esta ampliación del paradigma implicó que también se aceptara como válido el estudio de otro tipo de actores educativos como parte de la ecuación escolar. El estudiante fue, es y seguirá ocupando un lugar primordial en la cabeza de los investigadores, de ello se desprende una preocupación originaria de la investigación educativa. No obstante, la evolución de los temas de investigación permitió acceder y reconocer a otros actores como

parte determinante del fenómeno educativo, tal fue el caso del padre de familia, el maestro y el director.

El hecho educativo se ve influenciado por diversos actores sociales tanto dentro como fuera de una institución educativa, en ello coexisten diversas percepciones y necesidades sociales y educativas, que de manera directa o indirecta influyen en estos procesos educativos lo que a su vez influye no en la capacidad de inteligencia del individuo pero sí en la forma de adquirir los conocimientos y saberes para la resolución de los problemas a los que se enfrenta a lo largo de su vida académica y posterior a ella. (Medrano-Ortiz, 2016, p. 17)

Al mismo tiempo, la educación se empezó a concebir como un objeto de estudio multidisciplinar, puesto que se detonó el estudio del campo educativo desde disciplinas como la Sociología, la Economía, la Historia, entre otras; dando lugar a proyectos de investigación que asumían perspectivas, enfoques y temas que dislocaron la atención del estudiante para asumir visiones más holísticas.

El nuevo enfoque multidisciplinario implicó modificaciones sustantivas en los objetos de estudio, los cuales dejaron de circunscribirse al aula y se ampliaron a las relaciones de la escolaridad con la demografía, la movilidad social, el empleo, la productividad y otros fenómenos sociales. Formulamos nuevas preguntas en el ámbito de la investigación que nos obligaron a recurrir a distintas teorías y a distintos métodos de indagación; y este nuevo paradigma abrió las puertas necesariamente a profesionales de muy variadas disciplinas, unidos en el deseo de investigar “la educación” (Latapí, 2008, p. 284).

Como resultado, se vislumbró que la investigación educativa en México podría atender distintos objetos/sujetos de interés y estudiarlos de manera multidisciplinar e interdisciplinar, abriendo las puertas a una importante cantidad de investigadores de casi todas las áreas de conocimiento. Dicho fenómeno no podría estar en mayor sincronía con el desenvolvimiento de la vida académica que se experimentó durante la segunda mitad del siglo XX, ya que, conforme fue creciendo el número de investigadores, de manera paralela, también se fue instituyendo y formalizando el tema educativo.

La transición de la década de 1970 a 1980 se distinguió por una creciente institucionalización del campo de la investigación educativa. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) creó en 1969 la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), instancia dirigida a explorar las problemáticas derivadas del incremento en la demanda de la educación superior, así como el diseño e impulso de nuevos métodos de

enseñanza; por su parte, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), a través del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), fundó en 1971 el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), el cual incursionó de manera paralela tanto en la formación de investigadores y profesores como en el desarrollo de libros de texto y materiales didácticos (Gutiérrez-Serrano, 1998). Además, durante esta época más de 22 universidades del país, mayormente de índole pública, incorporaron como parte de su estructura orgánica centros de investigación educativa; y para 1978 se funda la Universidad Pedagógica Nacional, institución especializada en atender el tema educativo (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2004).

Como parte de esta concreción, también se dio inicio a una serie de programas que tenían por objeto dar respaldo a los estudiosos que se internaban en el mundo de la investigación educativa. Estas fueron el caso de las Reuniones de Información Educativa (RIE) que desde 1974 propició el intercambio de ideas entre investigadores; el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), de 1978, que ayudó a orientar el desarrollo de las investigaciones en educación; o la celebración del 1er. Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en el año de 1981, el cual permitió establecer una revisión crítica de los retos percibidos en el campo de la educación (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003).

Es en este 1er. Congreso Nacional de Investigación Educativa, que el investigador mexicano Pablo Latapí presentó un texto titulado *Diagnóstico de la investigación educativa en México*. Dicho documento simbolizó el primer esfuerzo por definir los preceptos para el asentamiento de la investigación educativa en el país. Asimismo, este escrito incluyó un ejercicio de sistematización de la producción científica durante la década de 1970, clasificando los trabajos por nivel educativo atendido, área temática, tipo de investigación, problema atendido y objetivos establecidos en el proyecto. El diagnóstico tuvo una importante repercusión entre la comunidad de investigadores, pues además de reconocerse como una piedra de toque en la fundación del campo de la investigación educativa, alentó a los interesados en darle continuidad al esfuerzo por organizar y sistematizar la producción científica relativa a la educación (Martínez-Escárcega, 2012).

Para el año de 1993 se constituyó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), organización que dio continuidad al congreso celebrado en 1981, introduciendo así una plataforma de intercambio y discusión de ideas para los interesados en la

investigación educativa. Dentro de esta misma tendencia, se asumió la responsabilidad de recabar y organizar los estudios que albergaran el fenómeno educativo. Derivado de este esfuerzo se publicaron una serie de compendios (Estados del Conocimiento) que abarcarían el reconocimiento de una década de producción científica sobre la investigación educativa realizada en el país. Estas publicaciones, además de tener una utilidad histórica y referencial sobre la constitución del campo de la investigación educativa en México, proveyeron a los investigadores una forma activa de identificar líneas de conocimiento, problemas de interés y perspectivas de estudio para el propio avance del campo científico.

En el primer estado del conocimiento coordinado por el COMIE y dentro del volumen titulado *Sujetos de la educación y formación docente* (Landesmann et al. 1996), se manifestó que un reto emergente en el campo de la investigación educativa correspondía al análisis minucioso del académico y el papel que éste desempeña en la educación superior. Durante la década de 1980, si bien algunas tesis de grado habían colocado al académico como tema de estudio, estas habían sido desarrolladas como estudios de corte sociodemográfico (Gil-Antón, et al., 1994); proyectos que recolectaron información crucial pero todavía básica para el establecimiento de una discusión profunda sobre el tema. Sin despreciar estos esfuerzos, se repuntaba y argüía la idea de establecer trabajos que estuvieran dedicados a la comprensión del académico como sujeto de estudio, al poner en la mesa de debate la discusión sobre los procesos de formación, interacción y constitución de la misma profesión.

Este llamado resultó ser esencial, pues la transición a la década de 1990 resultó ser dinámica y vertiginosa; era notorio la existencia de profundos cambios en la naturaleza social, política y económica de la profesión académica. La primera afirmación aceptada fue que el estudio del fenómeno académico era un campo fértil de ser explorado, no obstante, este no podía ser revisado bajo la misma óptica pedagógica en la que se había originado la investigación educativa en el país, era necesario admitir nuevas formas de explicitación teórica, metodológica e interpretativa (Gil-Antón, 2001). Lo que se propuso fue entender al académico, desde un enfoque que visualizara los espacios y las interacciones como elementos cruciales de la dinámica educativa, y, en consecuencia, desarrollar un conjunto de unidades analíticas o dimensiones vinculadas a los procesos de profesionalización, socialización, construcción de identidades, relaciones de poder, etc. En otras palabras, el examen propuesto consistió en reconocer al académico como individuo y colectivo más allá

de su práctica pedagógica, y, a partir de ello, reconocer las condiciones que dan forma a la dinámica educativa de la educación superior.

Los primeros esfuerzos por atender estas preocupaciones emergieron de las principales universidades del país. La UNAM a través de un pequeño grupo de profesores que todavía se encontraban en formación, tuvieron como idea estudiar las trayectorias académicas, tal fue el caso de Landesmann Monique, quien en su tesis doctoral (1997), exploró los procesos de constitución social de la profesión académica, introduciendo el estudio biográfico, o historia de vida, como un modelo de análisis que posteriormente se aprovechó para comprender periodos de gestación de colectivos e identidades generacionales; Villa Lever Lorenza (1996), quien realizó un trabajo de reconstrucción de la trayectoria académica de un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, encontrando que existen procesos de socialización que inciden de manera directa en la inserción al campo laboral, la obtención de una plaza o la promoción de un cargo; o García Salord Susana (1998), quien llevó el estudio de las trayectorias académicas hasta la indagación de la génesis familiar, anotando que la profesión académica había experimentado un proceso de movilidad social importante para la conformación de la clase media en México.

La Universidad Autónoma de México (UAM), a través de un pequeño grupo conformado por los investigadores Gil Antón Manuel, Galaz Fontes Jesús y Grediaga Kuri Rocío, introdujeron un análisis de corte sociológico sobre la profesión académica, estudiando el colectivo a partir de sus responsables y a la luz de las transformaciones políticas y económicas que estaba viviendo el país (Galaz-Fontes, 1999; Grediaga-Kuri, 1999; Gil-Antón, 2000). En la Universidad de Guadalajara (UdeG), la investigadora Chavoya María, también se interesó en el tema, realizando un estudio observacional que se hizo acompañar de entrevistas con el fin de identificar las orientaciones que dieron paso a las trayectorias de un grupo de profesores en relación con las estructuras de carácter institucional en las que se desarrollaron (Chavoya, 1997). La tendencia de estos trabajos resultaba tener poco orden, ya que la forma de problematizar el tema académico, los supuestos teóricos utilizados, así como la metodología tuvo poca convergencia, no obstante, fueron una punta de lanza que abrió el camino para las nuevas generaciones. El académico como sujeto de estudio y área temática, había llegado para instalarse en el campo de la investigación educativa.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para inicios del siglo XXI, la construcción epistémica y de estudio sobre el académico se había desarrollado ampliamente. Los mismos intelectuales y expertos que habían iniciado el estudio del académico dieron continuidad a sus trabajos, y, además, alentaron a compañeros y nuevas generaciones de investigadores a internarse y desarrollar el seguimiento de sus trabajos. En esta dinámica de producción de conocimiento, el tema del académico terminó por organizarse en cinco grandes áreas de estudio: a) Los estudios sobre las relaciones político-laborales, donde se presentaban miradas históricas para la reconstrucción de los roces entre el personal y las instituciones universitarias; b) Los estudios en torno al personal académico, donde se subrayaron principalmente los estudios sociológicos que implicaban censos, anuarios o diagnósticos; c) Los estudios sobre la evaluación del trabajo académico, donde se presentaba abiertamente el debate sobre cuál debería ser el papel del académico de cara a la universidad del siglo XXI; d) Los estudios sobre la mujer académica, elaboraciones a partir de una perspectiva de género, donde se planteaba la inercia de la misma en el ámbito académico; y finalmente, e) Los estudios acerca del académico, propuesta que se sumergía en la discusión sobre el perfil del académico en orden de comprender su construcción como actor educativo (Ducoing-Watty, 2003).

La coyuntura histórica dada entre el tema de sujetos de la educación y la emergente apertura de enfoques de estudio permitió establecer nuevos horizontes de conocimiento, y esto, a su vez, expuso la necesidad de albergar nuevas propuestas teóricas y metodológicas para su análisis. Como resultado, se produjo una importante cantidad de proyectos de investigación agrupados bajo el título de “Estudios sobre la Cultura Académica”, trabajos que echaron mano de la apertura epistémica, teórica y metodológica que vino caracterizando a la investigación educativa en México durante la década de 1990.

Los estudios sobre la cultura académica fueron trabajos que se interesaron en analizar a profundidad la relación emanada entre el sujeto y la institución educativa, esto con el fin de hacer una recuperación desde la subjetividad de los individuos. El denominador común fue el seguimiento de trayectorias profesionales, así como la recuperación de información documental o indirecta que abordara el sentir de los sujetos con respecto a su cotidianidad. Estos trabajos dieron apertura a una interpretación abierta de los sentidos y significados sobre la labor académica, reconociendo que las condiciones económicas, laborales, institucionales e incluso familiares de los sujetos tenían un gran peso en la construcción político-educativa de la educación superior (Preciado, 2004).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dentro de esta temática, también se puntualizó algunas variantes que envolvió los estudios sobre identidades, trayectorias y tradiciones académicas, permitiendo un amplio desarrollo de enfoques que se vieron influenciados por disciplinas como la Historia, la Sociología y la Antropología. Tomando en cuenta esta apertura epistémica y la conformación del campo se desarrolló una interpretación más holística sobre la situación del académico, la cual fue analizada desde distintas dimensiones (disciplinar, laboral, política, simbólico-imaginaria) (Ducoing-Watty, 2003). Con ello, lo que se emprendió fue la articulación de diferentes teorías donde el sujeto de investigación no podría ser desentendido del contexto educativo, y la noción de práctica pedagógica ahora mantenía su fundamento a través de los procesos de formación y constitución del sujeto; habría que entender al sujeto para comprender la práctica.

De manera paralela, dentro de este mismo desenvolvimiento histórico, el tema de la moral y los valores también sería otra área de conocimiento que poco a poco empezó a ganar terreno en el campo de la investigación educativa en México. Algunos referentes sobre esta inquietud pudieran ser atribuidos a intelectuales como Latapí Pablo (1981) o Barba Bonifacio (1992) quienes desde la década de 1980 trataron el tema, no obstante, la definición del área *Educación y valores* no vería luz si no hasta iniciado el siglo XXI.

Hasta el año de 1999, los congresos nacionales de IE no dedicaron un área temática a los valores y al desarrollo moral y, en contraste, desde el segundo congreso (1993) el área temática dedicada a los sujetos quedó establecida como una de las áreas básicas de los CNIE con el nombre de Sujetos de la educación y formación docente, aunque el nombre tuvo después varios cambios (Yurén y Hirsch, 2013, pág. 42).

El tema de los valores, como área de conocimiento educativa no resultaba ser de gran interés para los primeros investigadores educativos. Habría que considerar que en sus inicios dicha agenda de trabajo habría subrayado fuertemente el estudio axiológico de la educación como discurso, explicitando una fuerte composición teórica, cuestión que era escasamente atendida por la tendencia cuantitativa y empírica de los estudios sobre el tema educativo durante la época de 1980 y 1990.

Es hasta finales del siglo XX que los trabajos sobre ética y valores comenzaron a entre mezclarse y diluirse en la temática educativa como un concepto no esencial, y este supondría una suerte de temática adyacente para otro tipo de trabajos como convivencia escolar, educación y sociedad o programas de formación (Wuest, 1995). Con el paso del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempo, la discusión sobre la variable moral fue ganando terreno frente a la visualización de algunas incertidumbres formativas de la dinámica escolar. Si bien, la pregunta central en la que se acentuó esta agenda de conocimiento había sido la composición axiológica de la educación como discurso, conforme pasó el tiempo se fue reconociendo y adquiriendo mayor preocupación por el estudio del carácter moral de la formación escolar. Hacer investigación sobre los valores en el contexto educativo se justificó como una necesidad por mejorar la función formativa de la escuela frente a la sociedad.

Para el año 2005, un suceso que resultó decisivo para la constitución de esta área de conocimiento fue la formalización e institucionalización de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), la cual no sólo dio visibilidad a la temática a través de un colectivo, si no que sus miembros fungieron activamente en la conformación de trabajos y proyectos de investigación a nivel nacional e internacional. Es a partir de ello que en el 2010 se explicita por primera vez la definición del área de conocimiento bajo una agenda de investigación bien definida:

El área *Educación y valores* se ocupa de la dimensión ética de los sujetos, instituciones, prácticas, políticas y discursos filosóficos en el campo educativo, así como de las estrategias desplegadas para la formación valoral (en sus dimensiones ética, estética y corporal, entre otras), el desarrollo moral, la formación para los derechos humanos y la ciudadanía, los valores profesionales y la ética profesional (Yurén y Hirsch, 2013, p. 47).

Para esta época, el tema valoral había dejado de ser una variable adyacente de otras áreas de conocimiento. El creciente interés, pero, sobre todo, la basta producción de proyectos de investigación posicionaron el tema ético como una de las áreas de conocimiento de la investigación educativa en México. Como resultado, en el estado de la cuestión del COMIE relativa a la producción científica durante la primera década del siglo XXI se explicó la proliferación e importancia del tema a partir de un conjunto de subáreas de conocimiento que ya comenzaban a definirse como líneas de conocimiento completamente independientes, la clasificación utilizada fue la siguiente: a) Eticidad, moralidad y estética; b) Valores y ética profesional; c) Filosofía y política; d) Equidad de género; e) Valores de los profesores y estudiantes; f) Corporeidad, movimiento y educación física; y g) Formación ciudadana y derechos humanos (Yurén y Hirsch, 2013).

Entre las subáreas de conocimiento sobre educación y valores, una de las tendencias más representativas fue lo tentativo a presentar proyectos que identificaban la conformación valoral en los distintos actores educativos. Esto habría surgido de una necesidad intuitiva por explorar los valores presentes en el contexto educativo y la contingente presencia de cierto tipo de valores por modalidad educativa, y en el caso de la educación superior, por especialidad.

El fenómeno educativo como discusión ética, ya había sido discutido a lo largo de la historia del hombre, pensadores como Platón, Kant, Dewey, Rousseau, y más contemporáneamente Freire, habían discutido el fenómeno educativo desde los valores, no obstante, su discurso era ampliamente teórico, por lo que se visualizó una clara necesidad por establecer un examen empírico y actualizado del tema valoral. El debate ético propiamente no surgía del campo de la investigación educativa, sino más bien era resultado de una discusión filosófica y ética que venía dándose desde tiempo atrás con relación a la Bioética.

La Bioética emergió como preocupación ética emanada dentro de las ciencias de la salud que no resultaba ser azarosa. En el campo de la medicina, mayormente a finales del siglo XX, se había experimentado una serie de cambios trascendentales que dio como resultado la capacidad de manipular a nivel molecular la secuenciación genética del ADN humano, cuestión que superaba la ética tradicional, pues esto conllevaba una serie de premisas y consecuencias que nadie reconocía. Este desconocimiento impuso la renovación sobre las premisas éticas del campo de la medicina, sus principios y sus fines (Molina-Ramírez, 2013).

Otras actividades profesionales como lo eran las realizadas por abogados, arquitectos o maestros, que, si bien experimentaron algunos cambios, no resultaban ser tan mediáticos como en la medicina, pero poco a poco comenzaron a visualizarse a la luz del mundo globalizado y las nuevas implicaciones éticas que estaban emergiendo. En el contexto de la educación superior también comenzó a reflexionarse a través de la revisión de sus actores, idearios, programas y carreras. La discusión de la temática ética buscaba comprender cómo es que el sistema de valores impulsada por la institución educativa fungía como herramienta moral en relación con el campo de acción profesional del egresado.

Retomando a la conformación de la subárea de conocimiento sobre Valores y Ética profesional, la cual puede ser considerada como parte de esta revisión, actualización y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

discusión ética que el siglo XXI impregnó a la investigación educativa, se apuntó que cualquier carrera universitaria a través de su propia y distintiva dinámica formativa la cual estipulaba la configuración ética de las distintas profesiones. Había la comprensión histórica y cultural de que las profesiones por sí mismas ya mantenían un cuerpo de valores, principios y normas, esto resultaba ser innato a la profesión; y en lo que respecta a la formación educativa, surgían cuestionamiento sobre ¿si sólo correspondía el hacer asequibles y familiares dichos preceptos? Con el paso del tiempo se detectaron cambios relativos a las diferentes profesiones y la trayectoria de los mismos profesionistas, permitiendo distinguir recorridos, ya fueran individuales o colectivos, que rompían los paradigmas de las prácticas profesionales para la incorporación de nuevos principios y valores que le permitían a los sujetos reconfigurar sus formas de acción frente a los dilemas de la vida profesional del nuevo milenio.

Esta reflexión, al ser enfocada en la profesión académica tuvo una importante repercusión. Primero, porque el académico como sujeto responsable de la educación superior resultaba estar en el centro de la discusión, pues éste es por excelencia el formador de profesionistas; y segundo, porque él, a su vez experimentó las transformaciones de su propia actividad profesional, la cual se había diversificado y complejizado de manera exorbitante.

Durante la segunda mitad del siglo XX, el profesor universitario en México había pasado de figurar como un profesionista que impartía cátedra en las instituciones de educación superior, como un trabajo alternativo y secundario, a finalmente constituirse como docente de tiempo completo y desarrollar actividades de investigación, difusión, administración, gestión, etc. La conformación de la práctica profesional había cambiado y con ello se revelaron algunas incógnitas, de las cuales principalmente se destacaron tres: a) ¿Quiénes son los académicos?, b) ¿Cómo es que llegan a serlo?, y c) ¿Cuál es su ética profesional?

Conforme se ha revisado en párrafos anteriores, la constitución histórica de la investigación educativa hasta el año 2000, en relación con los trabajos sobre identidad y trayectoria académica ya eran una realidad; había un grupo definido de intelectuales que hicieron trayectoria sobre el tema, no obstante, en lo que se refiere a la cuestión ética era poco el conocimiento generado (Hirsch, 2002).

El estudio sobre el debate ético-profesional del académico había tomado, como en muchas otras profesiones, un carácter normativo. La producción más representativa sobre esta línea de conocimiento se había dirigido al desarrollo y establecimiento de códigos éticos o manuales de conducta, trabajos que retomaban principios o máximas de comportamiento bajo la noción kantiana del deber ser del profesionista. Hasta ese momento era poca la distinción que se hacía entre el ejercicio oficial y real de un profesionista en relación con las reglas y normas impuestas. No había una preocupación por dialogar entre lo prescriptivo y la realidad empírica. Lo cual tendría graves consecuencias.

Por aludir un ejemplo, es posible hablar del Caso Arancibia (Opazo y Zunino, 2015). Arancibia, siendo un académico reconocido de la Universidad Michoacana de San Nicolás, fue un investigador del campo de la Historia que gracias a su prolífica producción científica despuntó entre el gremio académico, cuestión que posteriormente fuera desmentida al reconocerse que sus trabajos habían sido resultado del plagio de obras de otros investigadores. Más allá del enojo y resentimiento que se ganó Arancibia dentro del propio gremio universitario y científico, su caso fue analizado profundamente como un cuestionamiento sobre los límites éticos de la práctica académica. Él sería el ejemplo de la tendencia del actuar profesional del académico por encontrar grietas y resquicios dentro de la normativa académica, una especie de limbo jurídico sobre la práctica profesional oficial y la verdadera cotidianidad del trabajo universitario.

Arancibia fue por muchos años reconocido como investigador de élite, e inclusive, al descubrimiento de su modo de operar eran pocas las herramientas jurídicas para sancionarlo. Sin importar todo esto, lo que resultaba interesante fue el razonamiento ético que el mismo Arancibia tendría que haber realizado para justificar sus actos, a partir de lo cual emergía una preocupación por la configuración ética del académico, y esto implicaba problematizar al sujeto mismo, su actuar y los principios que lo llevaban a considerar determinadas acciones como viables en la práctica académica.

La investigadora mexicana Hirsch Adler Ana, fue una de las pioneras en reflexionar que la ética profesional se encontraba incompleta a la hora de dilucidar el propio ejercicio profesional, era notoria la existencia de puntos ciegos que la normativa institucional o profesional no alcanzaba a discutir, o en su defecto, no le interesaba. Por tanto, emergió la discusión subjetiva sobre los dilemas éticos en torno a la profesión académica, ¿Cuáles son los problemas o dilemas éticos propios de la profesión académica? Sobre el papel se

podrán estipular un conjunto de conceptos y axiomas que en determinado momento dirigen el actuar profesional y en caso de no ser así surge una sanción, pero con el paso del tiempo y en la misma evolución del fenómeno educativo, dichas directrices perdieron su vigencia, y la resolución de los conflictos morales o éticos fueron reconociéndose como un conjunto de preceptos escasamente conocidos, siendo justamente ello la discusión y debate sobre la ética profesional (Hirsch, 2003).

Dentro de esta oleada de trabajos que discutieron la ética profesional germinó una nueva propuesta teórico-metodológica bajo el título de “*ethos* profesional”, dicha noción planteaba el estudio ético como una forma de análisis y exploración de la configuración del sujeto a través de las ya revisadas propuestas de caracterización identitaria. Esta nueva propuesta rápidamente se diferenció respecto a otros trabajos de corte sociológico o antropológico al enfatizar el carácter ético como una representación del sujeto (Yurén, 1999a).

Ahora bien, el concepto de “*ethos*” no resultaba ser nada nuevo; ya desde la década de 1940 autores como Robert Merton, Larissa Lomnitz y Meyer Fortes le habían dado algún espacio entre sus teorías para la interpretación social de la ciencia (Grediaga, 1999; 2007). Siendo en aquel momento utilizado como herramienta de interpretación para la comprensión del marco cultural y moral de la investigación científica, volvería a ser retomado, pero ahora como teoría para el estudio de los procesos de socialización dentro del ámbito educativo. Es en este punto, es donde entraron en juego una serie de estudios centrados en el *ethos* profesional, principalmente bajo la postura teórico-metodológica desarrollada por Teresa Yurén de *ethos* profesional (1999b, 1999a).

Uno de los trabajos que inauguraba dicho cometido se remonta a principios del siglo XXI y llevó por título *Ética y quehacer científico. De la estrategia identitaria a la estrategia política* (2000) por Yurén e Izquierdo, el cual presentó un discurso encaminado a analizar las relaciones entre ética y el quehacer científico para la explicitación de los significados que evocan una identidad profesional. Con ello, lo que se ponía en marcha era un modelo de análisis e interpretación que empezó a establecer relaciones entre la estructuración ética y el quehacer profesional, esto con la pretensión de explicitar la relación entre identidad y formación en la estructura de la vida académica.

Las principales interrogantes que se emprendieron para este estudio se formularon con la intención de abordar indirectamente la práctica discursiva del poder y las

experiencias de los sujetos, acotando una perspectiva ético-política desarrollada a partir de un grupo de preguntas clave,

¿Qué quieren decir los científicos cuando se refieren a su quehacer y a su ética profesional?
¿De qué manera el saber sobre el hacer y la ética profesional contribuye a su constitución identitaria? ¿Cómo se transmite ese saber a los sujetos en formación? ¿Cuáles son los efectos de poder que tiene ese saber y qué formas de eticidad concreta contribuye a formar?
(Yurén e Izquierdo, 2000, p. 22)

Conviene señalar que la investigación no siguió los lineamientos de un estudio de caso en su totalidad, sino que se formuló como un trabajo que partió de un caso específico con el fin de desarrollar una trama particular; el de la investigación académica. Esto dio lugar a que el estudio se realizara en una universidad pública dónde las autoras ya tenían conocimiento de un cuerpo de académicos con cierta trayectoria, de tal forma que la recuperación de información fuera asequible a la teoría sobre el ethos.

La recuperación de la información se constituyó a partir de una serie de entrevistas no estandarizadas que trastocó varios temas y desarrolló un discurso con varias aristas. Las autoras incluyeron, como parte de sus reflexiones y análisis, una serie de conceptos como *agencia* y *eticidad* (Habermas), la noción de *poder* y *dispositivo* (Foucault), además de términos como *práctica*, *campo* y *habitus* (Bourdieu), en un esfuerzo por distinguir los procesos de formación moral, pero manteniendo de fondo las determinaciones del ámbito institucional como factores cruciales de los discursos recuperados.

Los resultados fueron de peculiar atención, pues rescataron la idea de actividad académico-científica como un campo encrudecido y que difícilmente puede ser expresado como un área para dar formación a los estudiantes de posgrado o pregrado.

Lo primero que encontramos fue que, al descender a lo cotidiano de la actividad, la autonomía propia del trabajo científico se ve constreñida por regulaciones institucionales propias de la universidad que constituyen el marco reglamentario de la competitividad (Yurén e Izquierdo, 2000, p. 26)

El significado atribuido al concepto de competitividad diferiría de lo que normalmente podría postularse cuando se habla de competencias profesionales. La interpretación de los resultados ayudó a comprender un marco de competitividad que no tenía nada que ver con el desarrollo de una experticia, habilidad o aptitud y que, por el contrario, el sentido que albergaba esta noción desarrollaba una idea de rivalidad, meritocracia y simulación. El

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sistema de recompensas que se había conformado por medio de distinciones y nombramientos había legitimado una práctica que poco se interesaba en la formación de recursos, divulgación o búsqueda de información; la primacía del trabajo científico en la academia se había focalizado en la producción de artículos para su publicación y así se lograsen puntuaciones altas en las evaluaciones de productividad.

En recapitulación, la ubicación del presente trabajo no se encuentra definida en su totalidad como un trabajo sobre la cultura académica, y a su vez, tampoco se incrusta de lleno dentro de la producción científica sobre Educación y valores. En todo caso, es lo que podría llamarse una aproximación que rescata elementos y referentes de estos dos campos; conceptos, teoría e información empírica para la generación de nuevas perspectivas de análisis sobre un fenómeno inacabado, la cuestión educativa. El argumento principal y que intenta justificarse a través de las líneas anteriores, es que el campo de la investigación educativa ha venido expandiéndose más allá de lo que puede considerarse lo exclusivamente pedagógico, y que esto ha resultado altamente positivo para la generación de nuevos conocimientos e inclusive, la propuesta de posibles soluciones. Este proceso, que a veces resulta ser sincope, se ha vuelto parte de la ciencia; aceptar nuevas perspectivas e inclusive coincidir en el intercambio de ideas de forma multidisciplinar e interdisciplinar es lo que ahora da paso a la siguiente propuesta de investigación.

La propuesta de estudio sobre el ethos profesional se define como una mirada crítica y renovada sobre la cultura académica; y la perspectiva ética, resulta ser un paso obligado en la revisión de las circunstancias políticas y económicas de la educación superior, pero, sobre todo, en la comprensión histórica y argumental de los actores educativos. Reconociendo esta situación, el presente trabajo se incorpora a estas líneas de trabajos haciendo visible la necesidad por darle continuidad al debate sobre la construcción ética de la profesión académica.

1.2 Referentes de análisis del sujeto de estudio

En décadas recientes, el estudio sobre el trabajo académico ha atravesado por importantes exámenes; cambios drásticos en las propuestas pedagógicas, implementación de nuevos proyectos en materia de política educativa, ampliación de tareas, etc., formulando una constante preocupación por el rumbo del trabajo magisterial dentro de la educación superior. Estudios como *The Changing Academic Profession* (Teichler et al.,

2013) y *Teaching and Research in Contemporary Higher Education* (Shin et al., 2014) a nivel mundial; *The Academic Profession in Mexico: changes, continuities and challenges derived from a comparison of two national surveys 15 years apart* (Galaz-Fontes et al., 2009a), *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década* (Grediaga et al., 2004) y *Mexican Academics at the Turn of the Twenty-First Century: who are they and how do they perceive their work, institutions and public policies (a preliminary analysis)* (Galaz-Fontes et al., 2008) en México, son sólo algunos de los estudios que demuestran la compleja condición en la que viven los docentes dentro del contexto de una sociedad cada vez más dinámica y globalizada.

En lo que respecta a la producción científica referida al ethos profesional se reconoce una temática en ciernes. Conviene subrayar que esta, es resultado de una propuesta teórica-metodológica desarrollada por la investigadora mexicana Yurén Camarena María a principios del año 2000 (Yurén, 2005; Yurén, 2007; Yurén et al., 2015; Yurén et al., 2013). En este sentido, lo que a continuación se apunta son algunas referencias sobre el devenir de los trabajos sobre el ethos profesional en el campo de la investigación educativa.

El primer trabajo que inaugura la propuesta de estudio sobre el ethos profesional puede ser referido dentro de la tesis doctoral titulada *Ética, valores sociales y educación: fundamentos de una educación conforme a valores* de Yurén (1999a), el cual, si bien representó un trabajo estrictamente teórico, posicionó los cimientos de la estructura conceptual que la autora arguyera para sus posteriores trabajos. Gran parte de esta tesis se abocó a discutir y analizar tres propuestas de valores; la primera mediante una recuperación de la doctrina hegeliana; la segunda a partir de Habermas; y finalmente una tercera, que respondió a un específico cuerpo de valores sociales. Estas tres agrupaciones dieron partida a una reflexión que buscó discutir su posicionamiento dentro de la realidad educativa, es decir, que tan viables resultaban para su incursión dentro de la esfera educativa.

Más allá de que la propuesta teórica sobre la inclusión de estos tres grupos de valores dentro del campo educativo tuviera viabilidad o no, la autora estableció un ejercicio de distinción entre la realidad del ejercicio docente y los lineamientos oficiales que dictan su práctica pedagógica, cuestionándose de manera directa si existe cabida para un nuevo conjunto de valores que no sean los propiamente relacionados con la educación. Esta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

incógnita no sería resuelta como tal, no obstante, la tesis aventaja la idea de una construcción ética que cuestiona los parámetros estipulados en los programas universitarios y demás documentos oficiales.

Dos años más tarde, y como resultado de estas reflexiones, Yurén se planteó de forma directa la propuesta del *ethos* profesional en un trabajo empírico titulado, *Ethos profesional, eticidad y dispositivos de formación* (Yurén, 2001), el cual forma parte de una compilación de estudios sobre *educación y valores* (Hirsch, 2001) en el que, además de tratar cuestiones como la eticidad y los procesos de formación, la autora dio una discusión más focalizada a la construcción de la identidad socio-moral, entendiendo a ésta bajo el concepto de *ethos*. El propósito del trabajo era reconstruir, desde un enfoque arqueogenealógico, una serie de datos extraídos de diferentes investigaciones realizadas durante la década de 1990, las cuales habían arrojado un rico cúmulo de información al ser revisada mediante otras determinaciones conceptuales.

Este trabajo fue inscrito dentro de una línea de investigación bajo el nombre de *Eticidad, formación y distancia*, que inicialmente se había concentrado en tratar el tema de los valores a nivel macro-social, en el que sus esfuerzos, así como el de la mayoría de investigadores durante esa época, habían enfocado sus energías al desarrollar grandes estudios sobre los valores a partir de cuestionarios y escalas, para con ello presentar sumarios de los mismos. No obstante, la autora había admitido la necesidad de impulsar nuevas determinaciones conceptuales y supuestos teóricos para tratar de orientar un andamiaje teórico que las investigaciones previas no lograban alcanzar, siendo así que surge por primera vez la definición de *ethos profesional*.

El *ethos profesional* es resultado de una construcción de la identidad del sujeto que implica: a) la apropiación de guías de valor culturalmente establecidas y legitimadas, y la edificación de una forma de actuar en el campo laboral consecuente con ellas (*ethos* sustantivo), y b) la construcción autónoma de principios, criterios y procedimientos, conforme a los cuales cada profesional delibera y se forma juicios morales con pretensión universalista; comprende y resignifica las situaciones de conflicto sociomoral en el campo profesional y autorregula su comportamiento en dicho campo (*ethos* procedimental) (Yurén, 2001, p. 112)

Como resultado, germinó una propuesta conceptual que estructuró la columna vertebral de Yurén durante esa década y la siguiente, y con ello se perfiló una carrera científica en torno al concepto de *ethos profesional*. Trabajos como *Ethos y autoformación*

en los dispositivos de formación de docentes (Yurén, 2005), *Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación* (Romero y Yurén, 2007), *La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: Tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración* (Yurén et al., 2013), *Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio de caso* (Yurén et al., 2015) y *La construcción del Ethos del investigador en Educación: La perspectiva de Estudiantes* (Yurén et al., 2018), acotarían y revisarían la propuesta teórica-metodológica del *ethos profesional*; no obstante, la académica no volvería a retomar la temática de las funciones sobre investigación como punto de reflexión.

Las investigaciones desarrolladas por Yurén durante las primeras dos décadas del siglo XXI, establecieron el paradigma de la investigación sobre la construcción ética de los actores educativos a través del *ethos* conformando toda una corriente de análisis en México (Chapela y Cerda, 2010; Esquivas, 2014; Sánchez-Vazquez, 2015), con la peculiaridad de que el debate sobre la cultura académica, con especial atención en las tareas de investigación, careció de continuidad en las observaciones de Yurén. Con ello se asume que la aportación de esta autora responde a su obra general, si se considera la construcción teórica que fue desarrollando a lo largo de los años, pero que la exposición del debate sobre el académico y los dilemas éticos emergidos de las funciones de investigación, gestión y difusión, sólo convendrían a ser rescatadas dentro de su primer trabajo; cuestión que se complica al pertenecer éste a una etapa no madura de su propuesta teórica. En este sentido, hay dos trabajos de reciente desarrollo que plantean líneas cercanas al primer trabajo de Yurén en el año 2000, esto a pesar de que la construcción teórica no esté totalmente apegada a las exposiciones de la autora mexicana sobre el *ethos*.

El primero de ellos es un trabajo desarrollado de forma colaborativa por Ponce, Molina y Cerón, que lleva por título *El ethos institucional en la conformación de las identidades científicas de los investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo* (2017), el cual tuvo como propósito el comparar desde una perspectiva cualitativa las identidades científicas de investigadores del centro de Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), en oposición a investigadores del centro de Ciencias Sociales y Humanidades (CSHu).

En este estudio, el concepto de *ethos institucional* aparece como herramienta conceptual clave, asumiéndose como “las disposiciones estructuradas que se reflejan en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un aumento y diversificación en los roles, actividades y responsabilidades de los académicos” (Ponce et al., 2017, p. 4), lo cual refiere a los principios normativos, epistémicos y sociales que dan posibilidad a las diferentes formas de producción del conocimiento. Además, en este trabajo, se visualiza que la intención general de los investigadores era distinguir las disposiciones estructuradas con base en la institución de procedencia. Parece una obviedad pensar que visiblemente deberían de existir diferencias en la producción de conocimiento en CBI y CSHu, pero esto no era el argumento central de los investigadores. La pretensión era entender las condiciones de esa producción de conocimiento, a lo cual se rescatan los siguientes resultados.

Existen diferentes tipos de tensiones para tener en cuenta en el análisis de la producción del conocimiento; los autores encuentran que se pueden clasificar en dos grupos a) Gestión, docencia e investigación, y b) Investigación, financiamiento e infraestructura (Ponce et al., 2017).

Como parte del primer grupo de tensiones, se implican las actividades que debe desarrollar el académico como parte de su trabajo. La principal crítica surge a raíz de que estas actividades se asumen o desarrollan como prácticas discontinuas; en otras palabras, el trabajo de gestión se percibe como una actividad netamente administrativa que no atribuye ningún tipo de beneficio para el profesor, y aparece como una actividad donde se pierde tiempo importante del horario de trabajo: la docencia, al perder cierta notoriedad en los efectos evaluativos y de asignación de ingresos queda disminuida, pero presente de forma obligatoria; y en último, la investigación, que se asume como la actividad con mayor distinción y recompensa, pero sin que por ello exista una dinámica adecuada para su desarrollo (más adelante se aborda esta situación), además de que a su interior resulta existir un frenético impulso por la publicación que desequilibra la misma dinámica de la investigación.

Aunque estas anotaciones sostienen características diferidas entre los dos centros, se podría hablar de una presencia homogénea entre las circunstancias de los académicos de ambos campos de conocimiento. Consecuentemente, con estas distinciones, el señalamiento que se hace es que dichas actividades aparecen de manera segmentada y sin forma de estabilizar o compatibilizar tiempos o la puesta en marcha de proyectos que puedan ser llevados paralelamente. Las dificultades que ya se explicitan al interior de cada actividad resultan ser importantes, pero el hecho de que no se establezcan procesos que

desarrollen la práctica docente bajo el contenido de las investigaciones, o viceversa, no permite el desplegar la capacidad de los académicos de forma plena. Esto ya, sin entrar en los detalles de la gestión de las propias investigaciones; cuestión que suele no ser contemplada como parte del horario sustantivo de trabajo.

Respecto a las tensiones expuestas en investigación, financiamiento e infraestructura, hay distinciones notorias. Por ejemplo, el centro de CBI mantiene un mayor gasto, puesto que hay espacios como los laboratorios que conllevan un mantenimiento constante, donde la gestión de un sólo reactivo para el desarrollo de pruebas puede generar un costo considerable para el presupuesto de los proyectos de investigación. En lo que respecta al CSHu, a pesar de no tener esta situación, se reporta que también hay dificultades y notables deficiencias para poner en marcha un proyecto de investigación, pero hay una notable diferencia del presupuesto que se utiliza en cada uno de los centros.

Cabe señalar que, de acuerdo con los resultados encontrados, la comunidad académica perteneciente al centro de CSHu presentó prácticas de adaptabilidad para sobrellevar una legalidad institucional. Lo que se quiere decir con esto es que los académicos del centro de CSHu tienen más amplitud para moverse y establecer campos de acción multidisciplinarios, proyectos colaborativos y para albergar temáticas fuera de los cuerpos académicos a los que pertenecen, lo que les ha redituado a la hora de enfrentarse a las nuevas imposiciones institucionales o especificaciones de evaluación; cuestión que, por su lado, los académicos del centro de CBI no lograron establecer debido a que los campos de trabajo, así como las investigaciones que se desarrollan, apuntan a esquemas rígidos en busca de fines concretos.

Otro de los trabajos de investigación que han sido clave para la cimentación del análisis sobre la ética en el campo de la profesión educativa, es el desarrollado por Gutiérrez (2007), bajo el título de *Valores profesionales en investigadores en educación*. Este trabajo asume como objetivo general identificar el sistema de valores que constituye la naturaleza del académico, enfocando directamente su participación como investigadores en el campo de la educación superior en México. Si bien, los resultados apuntan a la presencia de valores como igualdad, justicia y democracia, cabe resaltar que la presencia de éstos no es homogénea y que hay una importante coerción de los mismos con relación a la institución perteneciente y las posturas intelectuales en las que se formaron, presumiblemente determinada por los intereses académicos y políticos de las reformas

educativas del sexenio gubernamental presentes cuando se insertaron en el campo laboral. Esto llama la atención, pues puntualiza la diferenciación valoral de los profesionistas en el ámbito académico por determinados fenómenos de su contexto, a la vez que permite pensar en posibles interpretaciones sobre el origen o conformación del sistema de valores que permea a los actores del campo educativo.

Otra investigación de relevancia, y que a su vez se distingue como aquella de mayor amplitud dentro de este ámbito, sería el plan de investigación titulado *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional* (Hirsch, 2010). Esta masiva puesta en marcha incluyó el esfuerzo de casi toda una década trabajo, pues contempló tres fases de recolección de información durante los años 2003-2005, 2006-2008 y 2009, en las que participaron 14 de las principales universidades del centro de México, así como algunas de España. La propuesta de este proyecto fue el desarrollar durante una primera y segunda fase, un cuestionario-escala a profesores y alumnos, así como una serie de entrevistas abiertas durante la tercera fase. Esta última fase sólo fue aplicada a coordinadores de carreras de las instituciones en las que se desarrolló la investigación.

Con base en los resultados, se pudo encontrar un conjunto de valores relacionados con lo que podría llamarse *ética de la investigación*, en la cual sobresale la preocupación por llevar una conducta científica como es el no plagiar, la honestidad intelectual, el rigor científico, la confidencialidad y objetividad; cuestión que no resultó fuera de los planteamientos especificados. El debate que sí se inauguró fue la oposición de este sistema de valores en relación con los intereses manifestados por los alumnos, donde la competencia técnica y el logro de conocimientos, se postuló como las primeras preocupaciones del alumnado por oposición de lo que se visualizó en los profesores. Este hecho podría llevarse a una interpretación un tanto ajena a los propósitos del trabajo mismo, puesto que en ningún momento se cuestionó la diferencia entre valores de la investigación y valores de la docencia o, en su caso, valores del alumnado.

En aquel momento, básicamente se presentaba una exploración de los valores existentes dentro de la comunidad educativa, pero, dado que los resultados son alusivos a un tópico que aquí se intenta desarrollar. Se hace notar que el disímil de valores que se constituyó con relación a la temática de investigación de la profesión académica, y en oposición con el cuerpo de valores básicos, es clara.

A pesar de este desfase de valores en torno a la investigación, habría que señalar que se halló un cuerpo de valores básicos donde hay grandes coincidencias entre profesores y alumnos (véase Figura 1).

Figura 1

Coincidencias entre valores encontrados en alumnos y profesores



Nota. Figura elaborada a partir de Hirsch (2010).

Finalmente, entre los trabajos con mayor antigüedad y continuidad, se encuentran los estudios desarrollados por Hirsch Adler Ana. Un proyecto clave en la construcción de esta temática podría ser postulado como el trabajo de Hirsch (2013) en torno al estudio de la ética profesional universitaria. Respecto a este trabajo, más allá de los resultados ofrecidos, se rescata el propósito con el que la investigación fue realizada. La autora toma en cuenta la ética profesional como uno de los elementos constitutivos de la identidad profesional universitaria, lo cual asienta la propuesta de que la constitución de un sistema de valores puede estudiarse como distintivo identitario y que ello puede proporcionar información empírica valiosa para la redacción de lineamientos éticos.

Esto quiere decir que se admite que la configuración ética profesional revela una identidad profesional y que esto, además de las posibles aportaciones que pueda ofrecer con relación a los campos de conocimiento como el de la *cultura académica*, impulsa una forma de aplicación del conocimiento ético a partir de la estructuración de lineamientos de este mismo ejercicio profesional. Esto supone un gran avance para los trabajos sobre ética de las profesiones, pues implícitamente se propuso, como origen de la construcción de esta ética de las profesiones, las mismas concepciones de los profesionales en ejercicio de sus labores; en otras palabras, los mismos académicos debían de propiciar el debate ético de

su labor y no por el contrario asumir imposiciones institucionales bajo directrices que en muchos de los casos corresponden a propuestas políticas ajenas a los propósitos de la educación e investigación.

De los trabajos más recientes de esta investigadora, se ha publicado bajo el título de *Dilemas éticos expresados por los académicos de la Universidad Autónoma de México* (2020), un estudio que se desprende de un proyecto más amplio llamado *Estudio sobre la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM*, el cual inició en el 2015, pero fue finalizado hasta el 2019. El propósito general de este proyecto fue el identificar los dilemas morales presentes en la vida académica de los profesores de la UNAM, con el fin de compilar un referente sobre las dificultades del actuar académico.

La conformación de este trabajo se desplegó a partir de una entrevista abierta que comprendía preguntas abiertas como:

¿Cuáles considera usted que son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos?, ¿cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesor universitario?, ¿cómo influyen sus proyectos de investigación en sus actividades de docencia y tutoría?, ¿ha enfrentado alguna situación dilemática?, mencione hasta tres académicos de posgrado que considere excelentes. (Adler, 2020, p. 9)

En el estudio participaron un total de 21 académicos que fueron seleccionados con relación al reconocimiento, trayectoria y evaluación de alumnos, por lo que la concordancia con el tema de la excelencia siempre estuvo presente. La información obtenida a partir de las entrevistas fue transcrita de tal manera que constituyó una base narrativa sobre los inconvenientes, molestias y dificultades que los profesores habían podido experimentar durante su trayectoria académica y que, una vez organizada y clasificada, permitió establecer 12 categorías: 1) Dilemas sobre el conocimiento, 2) Protección sobre los participantes en las investigaciones, 3) Responsabilidad social de los investigadores, 4) Plagio y conflicto de interés, 5) Presiones por parte de empresas, 6) Presiones de las agencias financiadoras, 7) Cuestiones sobre género, 8) Respeto a la diversidad, 9) Conflictos entre los académicos, 10) Dificultades respecto a las publicaciones, 11) Trámites burocráticos y necesidad de nuevas plazas y 12) Problemas con los becarios.

Como es posible observar, algunas de las categorías encontradas hacen referencia a temáticas ya postuladas en trabajos de la década de 1990 y la emergente corriente de estudios sobre la *cultura académica*. Como parte de las conclusiones de este trabajo, se

delibera lo perjudicial que ha sido la intromisión de agencias financiadoras como el SNI, así como otros órganos de gobierno y agencias internacionales, lo cual converge con el planteamiento del problema que se ha estado explicitando durante el presente texto. Los temas recurrentes que aparecen son las cuestiones de género, la presión y exigencia por la producción a través de la publicación arbitrada y la carga administrativa que año con año se ve incrementada; cuestiones que igualmente ya venían observándose desde hace más de dos décadas. A su vez, resulta también notorio el reconocimiento de nuevos dilemas como el conflicto social entre académicos y las dificultades de sobrellevar el trabajo colegiado, así como el brindar tutoría a los alumnos.

Lo que se vuelve a presentar dentro de este acercamiento es el estudio de la cuestión ética para develar la presencia de inconsistencias entre las imposiciones morales que demandan las instituciones educativas y las que los académicos observan como propias de su profesión, lo cual, a pesar de generar molestia para los profesores, resulta ser algo que ha podido sobrellevar con el paso de los años. En este sentido, a manera de justificación se hace notar la importancia de ir más allá de este conocimiento sumatorio de valores y dilemas éticos y resulta necesario el empezar a revisar cómo se están gestionando y resolviendo dichas cuestiones. Pareciera que los mismos problemas siguen apareciendo una y otra vez, además de presentarse otros nuevos, por lo que cabe preguntarse ¿qué están haciendo los académicos para resolver estos problemas?, o en su deficiencia, ¿qué están haciendo los académicos para sobrellevar dichos problemas?

Estos trabajos no son los únicos surgidos durante la notabilidad del tema *educación y valores* en relación con el estudio de la *cultura académica*, no sobra mencionar autores como Aluja y Birke (2004); Kepowicz, et al. (2009); y Barba y Alcántara (2003), quienes también han realizado importantes aportaciones al desarrollo de este campo de conocimientos. No obstante, la presente recuperación se ha fundamentado en la idea de presentar más que resultados aleatorios sobre el desarrollo de proyectos, una idea más concreta sobre los movimientos disruptivos que han dado construcción a hipótesis novedosas, apertura sobre el fenómeno, pero, sobre todo, un referente de lo que se ha desarrollado como estudio del *ethos profesional* para el presente texto.

1.3 Problemática del fenómeno educativo

Centrándonos en México, se ha estipulado que, gracias al desarrollo económico logrado durante la segunda mitad del siglo XX, la educación superior experimentó un crecimiento exponencial en su demanda, lo que en consecuencia concertó la creación, expansión y concreción de Instituciones de Educación Superior (IES) en todo su territorio (Grediaga et al., 2004). Dentro de esta lógica de crecimiento, a pesar de que se alcanzaron importantes logros en materia de cobertura, se hicieron visibles distintas dificultades en temas como la calidad, la administración y la evaluación de los servicios ofrecidos. Como respuesta, el gobierno mexicano adoptó, a finales del siglo XX, una configuración política y administrativa del trabajo académico a partir de un modelo ideológico de organización y gobierno denominado la Nueva Gestión Pública (NGP) (Díaz, 2013).

La Nueva Gestión Pública con características chinas, es decir, la aplicación de un *gerencialismo paternalista (paternalistic management)*, se refleja en el fuerte dominio administrativo en la universidad, lo que conlleva el establecimiento de esquemas centralizados, donde existe un número pequeño de académicos que participan en la toma de decisiones y, al mismo tiempo, existe un modelo *quasi-mercado* que promueve la competitividad de éstos para la obtención de proyectos de investigación y financiamiento económico, así como el establecimiento de esquemas que permitan evaluar la calidad de la enseñanza. (Díaz, 2013, p. 27)

Como derivación, las universidades se afiliaron a un modelo de corte *neoliberal* que impulsó la asignación de ingresos y recompensas en función de la capacidad productiva y el cumplimiento de estándares de calidad; todo esto, con el fin de hacer compatible un modelo de gestión que se debatía entre la imposición de restricciones presupuestales y la preciada encomienda de elevar la calidad de la educación superior. A nivel de las IES, implementar un cambio en los valores de trabajo de las funciones académicas posicionó los temas de acreditación e investigación como focos de atención de la labor docente. Además, programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que venía funcionando desde 1984, y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que arranca en 1996, marcaron las pautas que debían lograrse para el alcance de estímulos económicos, entre lo que se destacó como prioridad incrementar los niveles de escolaridad y el desarrollo de proyectos de investigación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Este cambio en los valores de evaluación y la concesión de los ingresos rompió drásticamente los esquemas de la práctica docente, produciendo una transformación profunda de la profesión académica; las tareas de docencia perdieron peso en contraste con otras funciones como la investigación, difusión, las tutorías, etc., exigiendo una nueva condición de saberes y prácticas para los cuales los docentes no habían sido formados, provocando que la figura educativa docente se renovara bajo los propósitos de una nueva condición profesional como lo es la de profesor-investigador (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003).

Esto tendría un efecto trascendental para los Profesores de Tiempo Completo (PTC) que se dedicaban únicamente a la docencia, ya que tuvieron que modificar su dinámica de trabajo para incluir dentro de sus quehaceres la realización de tareas de investigación, gestión de proyectos y conformación de grupos de investigación (Galaz-Fontes et al., 2008; Secretaría de Educación Pública, 2015). Como resultado, la recepción que se tuvo entre los PTC no fue homogénea, pues mientras que algunas universidades ya contaban con profesores inmersos en tareas de investigación, existieron casos donde profesores con nula experiencia en el campo vieron acrecentada su carga de trabajo. Con el paso del tiempo se fueron identificando otros desafíos como la presión del cumplimiento de un número específico de publicación de artículos en revistas académicas para que estos profesores se integraran al SNI y al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), así como el que sus instituciones contaran con la acreditación de calidad de diferentes organismos educativos (Galaz-Fontes et al., 2009b; Kogan, 2007).

Estos programas, si bien tuvieron como objeto el ofrecer estímulos para el desarrollo de nuevos investigadores y consolidar a aquellos que ya lo hacían, sus lineamientos terminaron por dar preferencia a investigadores más experimentados, generando un retroceso en el actuar de aquellos de reciente formación, particularmente en aquellos PTC avocados solamente a la docencia y que trataron de incursionar en tareas de investigación (Galaz-Fontes et al., 2014). Este cambio de dinámicas sobre los PTC representó un impacto importante en sus vidas personales y profesionales. La manifiesta competitividad del campo de la investigación académica expuso a los docentes a una nueva vida profesional en la que se vieron adheridos a cumplir con diversas exigencias, repercutiendo enormemente en la capacidad de distribución de su tiempo y energía, pues se llegaban a formular tensiones o crisis profesionales (Dubar, 2002), sin dejar de lado el desgaste personal en términos de salud emocional y física (Ramírez, Araiza, & Anaya, 2017).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es en relación a estos puntos, el presente proyecto de investigación apunta; a que, así como se vivió una transformación de la profesión académica a partir de los parámetros introducidos a raíz de la mencionada NGP, también se dio un cambio en la configuración ética de la profesión docente, a partir del cambio de valores y reglas del campo de la educación superior, lo cual da lugar a interrogantes como: ¿qué dilemas éticos tuvieron los académicos?, ¿cómo se adaptaron?, ¿los superaron?, ¿cuáles son los nuevos valores de la profesión académica?, ¿se dieron cambios en la configuración ética de la profesión?, ¿qué cambios tuvieron que hacer?, etc.; cuestionamientos que dejan entrever un vacío creciente en las condiciones éticas de la profesión docente a nivel superior.

Sumado a esto, dentro de la actual sociedad del conocimiento se ha vuelto cada vez más visible el debate ético de la ciencia en su concepción normativa; temas como la clonación, la eutanasia o la manipulación genética han dado pie a una numerosa creación de *comités de ética* (Tacsan, 2003); estructura que también se encuentra presente en otros organismos como las asociaciones profesionales, así como en las instituciones de educación superior que, a pesar de no estar en el centro del huracán mediático, también participan en la búsqueda por la reglamentación de sus prácticas. No obstante, uno de los problemas que se presenta de fondo dentro de esa concepción normativa es que la gran mayoría de estas asociaciones o comités éticos han construido su concepción ética dentro de un paradigma simulado o, como plantean Chapela y Cerda (2010), como una suerte de complemento o discurso de ornamento institucional. Y es que, frente a la proliferación de los manuales de ética y la creación de comités éticos, resulta fácil reconocer una escasa apertura al debate y al estudio de los elementos que dan realidad ética a los fundamentos de la profesión académica.

Se ha reconocido la idea de que la producción de reglamentos, códigos, documentos o acuerdos éticos son las formas de hacer frente a los problemas éticos que actualmente encausa la práctica docente y de investigación, justificándose la idea de que los principios generados a nivel macro-social son la respuesta contundente para el desarrollo de actividades a nivel micro-social. Es decir, se ha desestimado la realidad de la vida académica, en su condición de asumir un fundamento ético, para solamente solventar los posibles dilemas o faltas mediante la imposición de normas universales.

Esto resulta ser problemático para la emergente condición del profesor-investigador, puesto que las circunstancias de la vida académica no funcionan con base en esquemas

holísticos o mediante el desarrollo de prácticas homogéneas. Tomando como ejemplo las prácticas desarrolladas en el campo de la educación y de la investigación, se anticipa que éstas resultan ser paradigmáticas y especializadas, regidas por condiciones y elementos complejos. No existen categorías homogéneas de desarrollo; las condiciones del actuar científico y educativo son campos de acción accidentados, así como altamente diversificados.

Los mismos académicos denotan cambios en su forma de actuar y percibir las cosas; los académicos en la actualidad son una de las figuras educativas más constreñidas por las disposiciones sociales y económicas del mundo globalizado. El profesor universitario también necesita ser pensado como individuo inmerso en las disposiciones del mundo en el que vivimos, la presión por alcanzar un alto puntaje o concretar la evaluación que finalmente lo somete a la pérdida o ganancia de incentivos económicos se vuelve una cuestión crítica cuando el trabajo colegiado se asimila como rivalidad y que dicha rivalidad está incrustada en un modelo global.

El profesor ha tenido que renovarse y actualizarse, no sólo en el campo de la vida profesional, sino en el personal. Se pone de antemano que el académico es un humano con características, aspiraciones y preocupaciones particulares, condicionados por su propia historicidad y contexto, por lo que estudiar su ética profesional, también comprende la conformación de otros aspectos como lo son sus concepciones y los ideales con los que han desempeñado su carrera. Los valores y el comportamiento ético son elementos que no se pueden quedar solamente en el aula o fuera de ella; son menesteres presentes en el sujeto y deben reconocerse como algo que ayuda a que los profesionistas puedan desempeñarse de mejor o peor forma.

Además, durante el año 2020 se experimenta un cambio profundo de la dinámica universitaria; los renovados esfuerzos por dar continuidad a la autonomía universitaria como valor de la educación superior, los embates de la política gubernamental que continuamente han reducido los recursos destinados para la educación y la investigación, pero sobre todo, la pandemia mundial referente al virus Covid-19 que ha llevado a transformar la dinámica presencial de la vida educativa y científica por espacios virtuales. Todo ello termina por afectar a la vida de los académicos en cierta forma; ¿cómo están reaccionando a estas circunstancias?, ¿qué tanto les afecta en su vida personal y profesional?, ¿qué están haciendo para adaptarse a estos nuevos efectos de la profesión académica?

De forma contraproducente, la educación superior se ha visto cada vez más inclinada al incremento de carreras que se ajustan a la competencia técnica y el desarrollo de conocimientos, sin que por ello se aprecie lo importante que resulta el tener una discusión y configuración ética como parte de una carrera profesional. Es verdad que estos aspectos se han querido salvaguardar por medio de la introducción de asignaturas éticas o la concreción de comités de ética, pero esto sólo apunta a necesidades mecánicas de seguir los lineamientos políticos y de agencias internacionales que poco apuntan a un cambio significativo.

Lo que se observa de cara al futuro es el aumento de los conflictos laborales en el ejercicio de la vida profesional, póngase en términos de docencia o investigación, ya que indistintamente de quien personifique la falta ética, son en realidad las instituciones quienes deliberan los límites y sanciones. Resulta aberrante que una entidad carente de condición moral y sin mayor conocimiento que el superficial, decrete el tipo de comportamiento correctamente aceptable, dejando de lado la experiencia y conocimientos de aquellos que han estado inmersos durante toda su vida en la existencia universitaria. Con ello, se reconoce que es necesario volver a los académicos para comprender e interpretar, a partir de sus concepciones, cuáles son los límites, las flexiones y las condiciones éticas del actuar académico. Con esta idea, se apuesta por que los académicos sean los encargados de dar, no sólo una consolidación a la vida intelectual de las universidades, sino también a la vida moral de la universidad y de la sociedad del futuro.

A pesar de esta situación, varios estudios (Esquivas, 2014; Luna, 2017; Ponce et al., 2017; Romero y Yurén, 2007; Sánchez-Vazquez, 2015) han identificado la existencia de una adquisición de competencias que expresan la configuración de un *ethos profesional* por parte de los profesionistas al confrontarse con la realidad laboral. Concretamente, lo que se postula es que los egresados de educación superior, al enfrentarse abruptamente con el ejercicio de su carrera profesional, han percibido carencias con respecto a su formación ética, generando un estado de crisis o menoscabo frente a las exigencias de su trabajo y que, contrario a asumir una postura derrotista frente a esta situación, los sujetos han manifestado que, en retrospectiva, lograron superar dichas complicaciones a partir de un conjunto de experiencias de trabajo y de la edificación de su trayectoria, lo cual reveló la distintiva y particular configuración de un *ethos profesional*.

En recapitulación de estas ideas, lo que se ilustra aquí es que la aceleración y diversificación del desarrollo de la profesión académica ha sido desprovista de un seguimiento y debate ético y que, por si esto fuera poco, lo que se ha manifestado es una postura reaccionaria para condicionar la práctica académica a partir de reglas generales y posiciones morales que poco o nada se han interesado en estudiar el contexto o hacer parte a los mismos académicos. Además, la evidencia encontrada (Romero y Yurén, 2007; Yurén, 2001) apunta a que los mecanismos dados durante los estudios de educación superior, entendidos como el conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas) que dan realidad a este campo de interacción no favorecen el proceso formativo y de configuración de un *ethos*. Con base en esta situación, lo que aquí se busca presentar es el análisis del *ethos profesional* del profesor-investigador de educación superior que, a pesar de haber experimentado las condiciones históricas antes mencionadas, logró desarrollarse y adaptarse a las exigencias de la profesión académica del siglo XXI.

1.4 Objetivos de la investigación

Con base en estos antecedentes, el presente escrito se posiciona a favor de continuar el estudio de la configuración ética de la profesión académica desde la perspectiva del *ethos*, puesto que esto apunta a dos necesidades importantes de ser atendidas. En primer lugar, y como se ha podido explicitar en las líneas anteriores, el tema de la *cultura académica* aún es un campo de conocimiento que, contrario a verse extinto, sigue siendo un tema inacabado y de valor para la reflexión contemporánea de la educación superior; y, en segundo lugar, surge la especial necesidad por comprender las configuraciones éticas de la profesión académica de cara al siglo XXI.

Como parte de la propuesta de estudio, se intuye que la necesidad por dar continuidad a este tipo de trabajos debe partir de un proceso de recuperación y análisis que se posicione desde la perspectiva de los sujetos. Con ello se argumenta, que la disposición del proyecto de investigación parte de la idea de dar relevancia al conocimiento intersubjetivo de los actores educativos como la noción que directamente exhibe las condiciones reales del fenómeno estudiado, la configuración ética de una profesión educativa. Esto debido a que son ellos, los académicos, quienes son capaces de distinguir las circunstancias reales de la vida académica, y quienes han experimentado las diferentes transformaciones de la profesión académica.

A partir de esta idea, el presente estudio se posiciona en la conjetura de que los actuales profesores investigadores en el ámbito de las Ciencias Sociales han logrado conciliar un específico ethos profesional para hacer frente y estar vigentes dentro de la vida académica contemporánea, haciendo nota de ello, el conocimiento generado sobre este fenómeno podría ser de gran relevancia para la profesión misma y para las circunstancias actuales de la educación superior.

Objetivo general de la investigación

Considerando el escenario anteriormente descrito, el presente proyecto de investigación propone el siguiente objetivo general de investigación:

- Explorar la configuración del ethos profesional del profesor-investigador en Ciencias Sociales.

El objetivo general de la investigación supone que el estudio de la configuración ética de la profesión académica es todavía una temática en ciernes. Por lo que el sentido de comprender la configuración del ethos profesional se refiere a un impulso por percibir una idea general sobre el fenómeno, y al esfuerzo por establecer la primera construcción de caracteres empíricos relacionados al concepto de configuración ética. Con ello se hace referencia a que el sustrato del que parte el presente estudio es una postura teórica interesante, pero con poca averiguación para su discusión, por lo que el objetivo general ha sido planteado en su carácter más general e interpretativo respecto a los posibles resultados a encontrar.

Objetivos particulares de la investigación

- Comprender las transformaciones de la profesión académica que inciden en la configuración del ethos profesional del profesor-investigador.
- Examinar el papel de las funciones académicas que influyen en la configuración del ethos profesional del profesor-investigador.
- Identificar los problemas éticos asociados a la configuración del ethos profesional del profesor-investigador.

En la definición de los objetivos particulares se ha considerado establecer un afinamiento a los posibles escenarios de mayor incidencia en la configuración ética de la profesión académica; en la primera, mediante el examen de los cambios de origen político

o institucional que han producido algunos de los cambios trascendentales en la definición y ejecución de la profesión académica; en el segundo, bajo la distinción libre por parte de los participantes en el reconocimiento de las dificultades existentes en el proceder de la profesión académica; y tercero, en el seguimiento minucioso de las actividades que conforman la profesión académica. Cada una de estas distinciones, han sido planteadas bajo la idea de profundizar de manera diferenciada, las posibles implicaciones éticas de la profesión desde la percepción de los académicos.

1.5 Preguntas de investigación

En seguimiento de estos objetivos, se ha planteado una serie de interrogantes que giran en torno a la recuperación de la percepción de la profesión académica desde la voz de sus actores. Las directrices que se postula en estos cuestionamientos giran en torno a la noción de la configuración ética con relación a los posibles lugares más comunes del desenvolvimiento de la profesión académica.

- ¿Cómo se ha modificado la profesión académica para el profesor-investigador en Ciencias Sociales?
- ¿Cuál es la percepción de los profesores investigadores en Ciencias Sociales sobre las funciones académicas?
- ¿Cuáles son los problemas relacionados con la profesión académica desde la perspectiva del profesor-investigador en Ciencias Sociales?

El planteamiento de estas preguntas de investigación supone el regresar a una mirada más amplia del trabajo académico en relación con las posibles implicaciones éticas que existen en el campo de la educación superior. Debido a una incapacidad para referir categorías explícitas o lugares concretos de indagación, se definió establecer el desenvolvimiento histórico de los sujetos y de la profesión como uno de los posibles hilos para el establecimiento y seguimiento de la configuración ética. A partir de ello se apuntan tres escenarios de posible relevancia para la discusión sobre una teoría sobre el ethos profesional: la evolución de la misma profesión, las actividades correspondientes a la profesión y, por último, un acercamiento directo a los problemas identificados por los mismos participantes en el estudio.

Capítulo 2. Marco teórico

La noción más antigua de *ethos*, de la que se tiene conocimiento, significó “morada o guarida de los animales” (González, 1997, p. 10), simbología que posteriormente también fue aplicada al ser humano bajo la idea de *lugar de resguardo* o *refugio* en el cual habita el hombre. Dicha representación hacía referencia a las cuevas donde los primeros seres humanos se protegían de las inclemencias del tiempo, invocando la imagen de morada en tanto que lugar, a la vez que también invitaba a considerar el comportamiento habitual del individuo dentro de un contexto de libertad y seguridad. De esta última idea surge la interpretación de *ethos* como una forma de ser del individuo ajena a toda imposición o afección externa, una condición en donde el sujeto puede seguir sus principios, gracias a que se encuentra en el resguardo de su hogar. Una segunda acepción que se tiene sobre este referente es que *ethos* también participa de la idea de costumbre, como consistencia de personalidad o comportamiento que se mantiene a través del tiempo. Dichas interpretaciones han dado parte a que su recuperación etimológica, en muchas ocasiones, sea asociada con los conceptos de costumbre o de hábito que, en última instancia, pueden ser cercanas, pero no intercambiables (González, 1997).

Durante la Grecia Clásica, el concepto de *ethos* se circunscribió principalmente al debate sobre la naturaleza moral del hombre; no obstante, también tuvo un importante aprovechamiento como concepto retórico. Aristóteles, en su ética *Nicomáquea* (1985), reconoce que el uso genérico del término *ethos*, en los tiempos homéricos, hizo referencia a los usos y costumbres relativos al buen vivir, elementos que él rescató para su propuesta ética y que desarrolló con otras referencias que apuntaron a que este término también pudiera ser descrito como *carácter*, manera de ser o característica peculiar del sujeto que lo hace distinguirse de entre otros. La idea central, que puede ser rescatada dentro de este campo, es que el hombre es resultado de las acciones que realiza y que éstas son relativas a las virtudes que adquirimos, donde el *ethos* correspondería al carácter que se forma y se alcanza mediante el hábito; esto como efecto de una reiterada conducta (Polo, 2013).

Alternativamente a este primer significado del término *ethos*, el mismo Aristóteles también recuperó esta noción para reflexionar sobre la eficacia de los argumentos como formas discursivas de convencimiento en su *Retórica* (1999). El autor, al preocuparse por la racionalidad de los discursos públicos, desarrolló una teoría en la que tomaba como

elemento clave la relación entre la ética y la argumentación. Dentro de este compendio retomó la noción de *ethos* como una pronunciación del discurso que declama el convencimiento o persuasión del receptor, por medio de la distinción de las virtudes que guían el discurso, siendo las virtudes representadas por lo que en la sociedad contemporánea se reconoce como valores; entendiendo, de esta manera, que la conformación de un discurso debe apelar al *ethos* (valores) de una audiencia, estableciendo esto, uno de los tres mecanismos de convencimiento, junto el *logos* (argumento lógico) y el *pathos* (sentimientos) (Bello, 2005).

En referencia a estos dos sentidos del término *ethos*, se constata una diferencia en cuanto al campo semántico de su aplicación y posterior desenvolvimiento, pues es posible hablar de dos líneas de pensamiento sobre este mismo término. Por un lado, una recuperación centrada en la lógica que se hizo presente en pensadores como Cicerón (Kapust, 2012) y San Agustín (Heber, 2014), al mismo tiempo que se expandió durante toda la edad media a través del *Trivium*, que a su vez seguía la lógica y retórica aristotélica.

El *ethos* como concepto moral se mantuvo dentro del margen del pensamiento filosófico y ético manifestando varios sentidos; entre las posturas con mayor notoriedad se desprendieron reflexiones en torno a una teoría moral o teoría de las costumbres, las cuales implicaron una reflexión lógica sobre la comprensión de la conducta (Abbagnano, 2004; Blauberg, 2003), siendo etimológicamente traducida por *costumbre* o *carácter* (Triana, 1984) y según el interés epistemológico con el que se abordara, posibilitaba el distinguir tres inclinaciones diferentes: 1) Descriptivo, el cual se centra en la tarea de analizar y explicar fenómenos morales con la intención de desarrollar una teoría general de la conducta humana, esta temática ha sido desarrollada principalmente por disciplinas como la Historia, la Psicología y la Sociología; 2) Normativo, como establecimiento de reglas específicas para la acción justa, tema principalmente desarrollado por la ética normativa o moral; y el, 3) Metaético, ejercicio lógico lingüístico de proposiciones morales y su comprobación (Höffe, 1994).

A partir del siglo XX es posible distinguir dos grandes corrientes disciplinares que ha recuperado el *ethos* como temática de trabajo; la Etología, disciplina psicológica que tomó independencia a partir de la década de 1930 gracias a la gran aceptación del paradigma conductista dominante de aquella época. Sus representantes más populares son Konrad Lorenz y Niko Tinbergen, quienes impulsaron una teoría de la conducta animal, rompiendo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

el esquema simplista de *instinto animal* (Giner et al., 1998); y el Ethos Cultural, subcorriente disciplinar desprendida de la Antropología Cultural del siglo XVIII que se renovarían a partir de la Ecología Humana, la cual postuló el examen cultural mediante el análisis de las ideas y valores predominantes de un grupo como distintivo identitario (Hillmann, 2001; Theodorson y Theodorson, 1969). En esta concepción, la noción de *ethos* respondió al conjunto de ideas y creencias de un grupo de personas étnicamente conectadas, tomando con especial atención los esquemas de conducta que regulan la convivencia del grupo (Schoeck, 1973).

Dentro de esta segunda subcorriente disciplinaria, uno de los principales exponentes que recuperó la noción de *ethos* es el sociólogo Robert Merton, autor que se distinguió por analizar la dinámica de la investigación científica como una estructura social (Hillmann, 2001; Schoeck, 1973). La propuesta teórica que este autor introdujo fue la idea de que la práctica científica, al igual que cualquier otro campo social, puede ser analizada por aspectos de estructuración y de motivación de los sujetos, como lo son los procesos de socialización, extirpando la antigua idea de que la ciencia sigue un proceso objetivo e impersonal. En líneas generales, lo que se entendió es que los sujetos (científicos) se identifican con determinado rol o estatus jerárquico, lo cual les permite apropiarse de ciertos elementos que posibilitan o restringen su actuar, a la vez que entran y reconocen cierto tipo de motivaciones, elementos que entran en juego durante las diferentes etapas que propone la dinámica científica.

El trabajo de Merton dio apertura a que la Ciencia se visualizara como una institución social, cimentando la idea de que ésta se encuentra basada en normas y valores que precisan el comportamiento de la profesión científica, derribando la idea de que la ciencia puede ser completamente objetiva. Lo distintivo de su aportación, y que ahora se aborda de forma específica, fue la recuperación del concepto de *ethos*, el cual planteó la idea de que la práctica científica se da a partir de un conjunto de normas consensuadas que determinan el comportamiento social de los científicos. En este sentido, lo que el *ethos* mertoniano representó fue un “conjunto complejo de valores, creencias, presuposiciones, reglas, prescripciones y costumbres, sostenidos por sentimientos y afectos que distinguen y mantienen unidos a los científicos” (Orozco y Chavarro, 2010, p. 146), dando lugar a que los aspectos morales e identitarios tuvieran espacio para ser reflexionados como elementos centrales en el desarrollo de la Ciencia.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Merton recobró un concepto, como lo es el de *ethos*, para afirmar que la naturaleza científica no deriva sobre cuestiones de verdad u objetividad, sino por el contrario, que éstas se conducen a partir de las determinaciones culturales y éticas, y que la misma comunidad científica es la que crea las condiciones que permiten la acumulación de conocimientos, a raíz de que se revalidan a partir de normas y valores que la misma comunidad científica reconoce como propias de la práctica. De tal forma que al analizar el *ethos* de dicha comunidad conduce a una mejor comprensión de la dinámica científica que el estudio del mismo método científico (Richardson, 2004).

La aportación de Merton dio parte a toda una línea de pensamiento estipulada como *sociología de la ciencia*, campo donde el concepto de *ethos científico* ganó terreno hasta el punto de adquirir cierta independencia, surgiendo así toda una estructura teórica que giró en torno a esta noción. Sumado a esto y distinguiendo las cualidades analíticas que permitió este concepto, germinaron otros términos como *ethos de la ciencia* (Seguró, 2015) o *ethos institucional* (Ponce et al., 2017), concepciones que, a la par de su antecesor directo, buscaron consolidarse como propuestas teóricas para el análisis de fenómenos sociales.

A partir de esta revolución conceptual, se registra una diversificación de sentidos sobre la noción de *ethos*. A diferencia de la reconocida propuesta de Aristóteles sobre este término, la cual desarrolló una influencia profunda en campos como la ética y la retórica durante más de 1000 años, se reconoce que, en términos generales, comparten un mismo origen teórico; es decir, ya sea que se hable dentro de la lógica aristotélica o de la ética aristotélica, la noción de *ethos* concibe una constitución teórica esencial. El problema con la revolución conceptual iniciada con Merton detonó en el hecho de que la base teórica sobre el concepto partió de una fuerte influencia sociológica, rompiendo con la tradición del concepto que se venía dando desde la Grecia Clásica; si bien Merton reconoce los orígenes etimológicos del concepto, la carga teórica que le atribuyó partió del análisis social de Durkheim y Weber (Orozco y Chavarro, 2010), donde el campo específico de debate se centra en la normativa consensuada de los individuos al interior de una institución, “Merton desarrolló una noción de *ethos* desde la tesis de Max Weber, quien afirma que la creencia en el valor de la verdad científica no se deriva de la naturaleza sino que es un producto de determinadas culturas” (Orozco y Chavarro, 2010, p. 146).

De acuerdo con autores como Bermúdez (2007) y Höffe (1994), ha sido tanta la divergencia en el uso y la aplicación de este término, que se habla de una descapitalización teórica de su significado. Si en términos generales, el concepto de *ethos* hace referencia al carácter o conducta de determinado sujeto o comunidad, su fundamentación teórica puede tener un cimiento Filosófico, Ético, Psicológico, o como en el caso de Merton, Sociológico. Tomando esto en cuenta, resulta crucial el precisar lo que se está entendiendo por *ethos*, ya no como definición, sino como constructo teórico: develar epistemológicamente de dónde partimos, porque finalmente, al encontrarnos con el objeto de estudio, este constructo es lo que determina el abordaje de la investigación.

Señalado esto, el presente trabajo recupera una concepción específica de *ethos* bajo la noción de *ethos profesional*, propuesta por la investigadora mexicana María Teresa Yurén. Concepción que parte de la compleja y diversificada construcción histórica antes mencionada, pero que a diferencia de la propuesta aristotélica o de la mertoniana, se explicita desde un particular andamiaje conceptual que la autora logró catapultar como una propuesta de análisis teórico-metodológico para el campo de la investigación educativa en México durante la primera década del siglo XXI.

2.1 La construcción teórica del ethos profesional en el campo educativo

Uno de los principales motivos para el uso del concepto de *ethos profesional* de Yurén se ha fundamentado en su comienzo como término para dimensionar el debate sobre la *eticidad* dentro de la educación en México. En este sentido, se considera que la autora es un parteaguas dentro de este campo de la investigación, al romper con la tradición de la investigación educativa en valores, para replantear esta misma temática, pero ahora desde la noción de *eticidad*.

De acuerdo con la autora (Yurén, 2001), durante la década de 1990, tanto ella como varios de sus colegas investigadores se dieron a la tarea de estudiar los valores dentro del contexto de la educación en México. Durante esta época, el tema de la investigación valoral había tomado relevancia, puesto que se había visualizado que la formación educativa había abandonado o reducido los aspectos éticos y morales de la formación de los educandos. Con ello, se llamó la atención de atender la educación valoral como un contenido relevante para la educación en México. Entre las diferentes propuestas que emergieron fue posible distinguir dos grandes campos de acción; por un lado, los trabajos que, bajo una propuesta de valores (derechos humanos, derechos constitucionales, derechos internacionales,

valores profesionales, etc.), proponían una estructura de valores para ser atendida por un determinado nivel educativo; y por el otro, un conjunto de diagnósticos sobre el cuerpo de valores de los actores educativos.

Es así como se asumieron dos frentes de acción contra la problemática: un grupo de intelectuales que, mediante la propuesta de un cúmulo de valores, propusieron una estructura y formación moral para ser llevada a las aulas, y otro grupo de intelectuales que se interesó primeramente en observar los valores presentes en el campo de la educación en México. Los resultados serían publicados y referidos hasta constituir toda una corriente de investigación educativa en México (Adler, 2006); si bien, el tema valoral tiene algunos referentes desde la década de 1980, es hasta 1990 cuando fue posible hablar de un apogeo de este.

El problema que visualizó Yurén, a casi 10 años de estar inmersa en esta corriente de investigación, fue que el grupo de investigadores que realizó una propuesta valoral no mantenía un sustento directo con la realidad educativa de México. Si bien, los documentos internacionales y nacionales sobre la vigilancia de los derechos fueron reconocidos como bondadosos y de alta resonancia, su aplicación resultaba inviable y poco acorde a los diferentes contextos de la vida educativa de México. En cuanto al grupo de investigadores que se dedicaron a hacer un diagnóstico sobre el cuerpo de valores presentes en la vida educativa de México, dentro del cual se consideró a la misma Yurén, se examinó que, al presentar una serie de censos sobre los valores presentes en el campo de la educación, se lograba un conocimiento abstracto que no conseguía vincular los resultados para su aplicación de forma concreta (Ortega et al., 1996; Yurén, 2001).

Estas complicaciones, dentro del campo de la investigación en valores, llevaron a la autora a replantearse toda su concepción sobre el estudio de los valores. Al respecto, la misma autora explica, “sostengo que la educación valoral contribuye a superar esta situación –el problema valoral- sí, y sólo si, se efectúa como formación del sujeto de la *eticidad*” (Yurén, 1999, p. 1). Con ello se apuntó la idea de que el problema de la educación en valores residía en la formación de los sujetos. Lo relevante del debate sobre los valores dentro de la educación reside en cómo es que el sujeto se apropia y desarrolla los valores y no por el contrario, en el análisis del cuerpo de valores como objeto de estudio en sí. Lo que la investigadora mexicana provocó fue el dar apertura al debate sobre la *eticidad* del sujeto.

Hablar de *eticidad* es, entonces, referirse a la unidad dialéctica de la moralidad con la socialidad; de la persona (el particular) con la comunidad (lo general); del interior (la asunción íntima y personal de normas) con el exterior (las regulaciones y valores que establece la comunidad); del proceso de individuación (por el que la persona se conforma como algo único e irrepetible) con la identidad del colectivo (que implica reconocimiento de valores compartidos y normas legítimas) (Yurén, 1999, p. 1).

En este sentido, la *eticidad* conduce a la idea de formación o educación en valores como estructura que da lugar a un proceso de socialización dentro de determinado contexto. La idea central residió en que los valores no pueden ser estudiados como objetos aislados, esto de nada o poco contribuye para el desarrollo de propuestas de acción; lo que es relevante, es plantear un estudio de los valores dentro de un contexto específico y en relación con los elementos que dan pie a su constitución y desarrollo. El contexto al que claramente se hace referencia es el escolar, mientras que la incógnita que se presentó fue ¿cómo contribuir a la formación de la *eticidad* del sujeto en este contexto?

La autora planteó un análisis profundo sobre las dinámicas del quehacer educativo identificando distintos tipos de actividades: i) Instrucción, ii) Capacitación, iii) Formación y iv) Educación. Las primeras dos formas de actividad descritas respondían a la adquisición de competencias, mayormente técnicas, para que los sujetos puedan desarrollarse laboralmente, mientras que las últimas dos actividades implicaron una reflexión más profunda sobre el tipo de pretensión que tenían. En cuanto a las actividades definidas como de formación y educación, la autora las reconoció como acciones que tienen por objeto provocar una desestabilización de las disposiciones del sujeto con el fin de generar nuevos sistemas *posconvencionales*.

La descripción que se presentó hizo referencia a un movimiento o rompimiento del sistema de convenciones del sujeto para propiciar un nuevo equilibrio que asimila una superación que permite al individuo adaptarse de manera consciente a los retos que se le presentan. Las actividades formativas se encontrarían inclinadas a caracterizar el sentido existencial de los sujetos, como el ámbito cultural, social, moral; mientras que las actividades educativas conducirían a hablar de procesos de aprendizaje y razonamiento. En forma conjunta, estas actividades se estipularon como elementos centrales de la función educativa; aunque se distinguió un supuesto, el que las actividades de instrucción y capacitación reducían las capacidades de los sujetos frente a los retos de la actividad profesional o laboral; es decir, se desarrollaban habilidades memorísticas y mecánicas que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

frente a todo trabajo son necesarias. El problema deviene cuando estas habilidades no logran sufragar los cambios de la misma dinámica laboral, cuestión que las actividades formativas y educativas permitían enfrentar mediante la adquisición y adaptación de esquemas de comprensión de los sujetos frente a nuevos retos.

Analizar ciertos aspectos del campo de estudio desde otra perspectiva se dio como un paso obligado. La primera aproximación que Yurén asumió respecto a estas diferenciaciones fue el análisis del propio contexto educativo con el fin de entender cómo es que se constituyen y desenvuelven los diferentes tipos de actividades. Es decir, cuando se habla de educación se supone una actividad formativa o sólo de instrucción; las dos son necesarias, pero en referencia a las preocupaciones que se venían dando dentro de la emergente problemática educativa valoral en México, ¿cuál es la que se desarrolla?, ¿en qué grado? y ¿a partir de qué proceso? La posición de la investigadora fue la de estudiar el propio contexto educativo en el que se desenvuelven a partir de la distinción de tres tipos de procesos: a) de socialización, b) de enculturación y c) de desarrollo (Yurén, 1999).

El contexto educativo, como proceso de socialización, implicó reconocer que la escuela contribuye a la construcción de la identidad del educando como sujeto. Dentro de este proceso, se reconoce que el contexto es un lugar de interacción entre sujetos, ya sean alumnos, compañeros, profesores o directivos, donde cada uno de ellos imprime una forma particular de interactuar que se encuentra cargada de valores y normas de actuación que contribuyen a condicionar el comportamiento esperado. Como proceso de enculturación, refirió a que existen elementos culturales y axiológicos que guían los modelos de vida de la comunidad, situando pautas de valor determinantes para los proyectos de vida de los alumnos, haciendo eco sobre las aspiraciones de trabajo, familia, arte, deportes, etc.; y finalmente, de desarrollo, como un proceso que es resultado de la complementación de los esquemas cognitivos del sujeto en relación con la estructura moral.

Este último proceso, el de desarrollo, es uno de los temas que se desarrolló con mayor atención, pues llamó la atención de la investigadora con mayor énfasis. De acuerdo con Yurén (1999), la identidad de los sujetos se conforma a partir de dos dimensiones: la formal y la sustantiva. La dimensión formal apunta a establecer las estructuras cognitivas y de motivación de los sujetos, elementos que en gran medida son fijos o de poca variación, aunque son determinantes para el aprendizaje escolar. En cambio, la dimensión sustantiva, la cual hace referencia a las competencias y valores del sujeto, es la que designa las

capacidades de reacción de los individuos frente a determinadas situaciones y resultan ser poco estables y dinámicas.

Lo significativo de esta última dimensión es que permite al individuo el acomodar o reacomodar su estructura de valores en relación con un comportamiento convencional, recto o socialmente independiente. Por ejemplo, si un individuo tiene dificultades para entrar en relación con los principios sociales de su comunidad, esto a pesar de tener una alta capacidad cognitiva, no podrá adaptarse o superar situaciones de controversia, presión o convención socialmente impuestas; por el contrario, en la suposición de que este mismo individuo tuviera una capacidad de modificar o adaptar su esquema de valores, frente a aquellos dilemas que se le presentan, podría superar dichos problemas y salir beneficiado.

Al hablar de los procesos de desarrollo, lo que la autora consideró fueron las transformaciones dentro de los esquemas de acción del individuo, lo cual revela la importancia de analizar al individuo como sujeto *práxico* (práctico) (Yurén, 1999, p. 3). El análisis de la *eticidad* del sujeto es el reconocimiento de la personalidad ética como identidad del sujeto; lo interesante no es el cúmulo de valores, sino el funcionamiento y estructuración de estos para la construcción de un sistema moral del individuo en la *praxis*. Asumida esta idea, lo relevante no es desdeñar si el sujeto conoce lo que es la tolerancia, la honestidad, la equidad, u otros valores, sino cómo éstos compaginan para responder a las exigencias del contexto: ¿cuáles son prioritarios?, ¿cómo se asocian?, ¿qué estrategias son más comunes?, ¿cuáles son controversiales?, ¿cuáles están presentes y en quiénes están presentes?, ¿cuáles son obstáculos?, etc.

Planteadas estas incógnitas, el siguiente paso era explorar la relación entre *eticidad* y educación, por lo que resultó necesario reconocer varias líneas de reflexión sobre el fenómeno. Las propuestas de reflexión apuntaron a establecer tres ejes de análisis no independientes: a) Estilos y niveles de eticidad, b) Procesos de formación y construcción de la identidad socio-moral, y c) Dispositivos de formación, distancias y distanciamientos. Cada uno de estos ejes se había enfocado en problematizar una forma de construcción epistemológica de la eticidad, siendo el primer eje una propuesta que se encaminó a desarrollar concepciones generales, mientras que el segundo y el tercer eje se reconocieron como dos propuestas que acompañaron la aproximación al fenómeno de estudio de forma más particular, la noción de identidad sociomoral fue remplazada por el de *ethos* y la idea

de dispositivo de formación conformaría por sí mismo un tema dentro de las líneas de conocimiento de la autora (Yurén, 2001).

Estructurada esta plataforma, la investigadora postuló como objeto de trabajo el estudiar, dentro del contexto educativo, los procesos de desarrollo de los educandos, esto con el fin de apreciar las actividades de tipo formativas. Lo peculiar de este acercamiento fue que la aproximación de la autora no fue completamente radical, es decir, no abandonó el plano general para sumergirse en datos particulares y poder construir, a partir de ellos, una teoría de valores de la educación. Su principal preocupación era que la compaginación de la formación ética de los educandos mantuviera una estrecha relación con las necesidades del campo social, político y cultural, y no por el contrario, se presentara como una formulación aleatoria.

Fue necesario establecer un marco de referencia sobre los valores inmersos dentro de las actividades de tipo formativas para poder tener una guía. Como resultado, se propuso erigir un marco de reconocimiento de los esquemas morales de los estudiantes en relación con su campo de desenvolvimiento profesional. Al ser realizadas las primeras aproximaciones de investigación dentro de un nivel de educación superior, se encontró que una opción era utilizar los manuales de ética profesional de las distintas carreras, pero la autora, no conforme con ello, decidió crear el concepto de *sistemas de formación profesional*.

Por sistema de formación profesional entiendo un conjunto de interacciones atravesadas por regulaciones de diversa índole y cuya realización obedece a la convergencia de dos intencionalidades: la de una institución que realiza una actividad educativa para responder a determinadas necesidades sociales y la de una persona que requiere de mediaciones específicas para lograr ciertas adquisiciones y contribuir a su formación en el sentido que ha previsto. (Yurén, 2001, p. 107)

Con ello, lo que se trató de introducir fue un concepto que reconociera el conjunto de condiciones que, vinculadas a un contexto específico y no sólo laboral, expresaran el grupo de reglas, valores y concepciones que la dinámica social exige y reconoce desde la práctica educativa. Por ejemplo, cuando se habla de una actividad profesional como la de ser maestro, médico o abogado, por lo regular se considera un cuerpo específico de valores, reglas y concepciones al interior de la profesión, pero éstas, se generan como nociones que se experimentan al interior de las diferentes profesiones y no como consideraciones

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vigentes dentro de una formación educativa. Éstas, normalmente, suelen ser analizadas, reflexionadas y estudiadas como objetos abstractos de algunas materias sobre ética profesional en el mejor de los casos, pero su realidad suele ser distante.

Por el contrario, el contexto educativo hace oferta de una serie de interacciones, reglas, condiciones o negociaciones acordes a su realidad; es decir, se encuentran designadas por un conjunto de convenciones que provienen desde la cultura política educativa en la que se sumergen, los lineamientos institucionales que siguen, así como las afectaciones de los sujetos inmersos en el contexto educativo. Entonces, lo que se reconoce con ello es analizar la formación vigente como una realidad existente en el presente y no como un objeto abstracto del posible futuro; las determinaciones del sistema de formación son el conglomerado de elementos que se dan en la vida práctica educativa, de ahí su separación para no utilizar el código moral profesional, puesto que esta última no existe en la realidad educativa, sino por el contrario, en un sistema anterior a éste.

La idea principal, respecto al *sistema de formación profesional*, fue el identificar a nivel macro-social un conjunto representativo de valores, reglas y motivaciones asociadas a la formación de los individuos, para tener como referente un marco de concepciones que son viables de acuerdo a los estándares no sólo de la formación del individuo, sino de lo que la sociedad necesita o visualiza como óptimo para la integración de los nuevos profesionistas. En este mismo sentido, también funciona como una guía de contraste respecto a la dinámica de operación a nivel micro-social, la cual se introdujo mediante el concepto de *dispositivo de formación profesional*.

Este concepto, el de *dispositivo de formación profesional*, tuvo como función el distinguir de forma particular los diferentes elementos inmersos en la formación de los sujetos; en convergencia con el sistema de formación, el dispositivo de formación es una pequeña unidad del universo macro-social. Por ejemplo, se puede establecer que un solo sujeto entra en relación con diferentes *dispositivos*, que pueden ser el escolar, el familiar, el laboral, etc., donde cada uno de ellos establece un marco de valores, reglas y motivaciones más acotado, pero siempre en convergencia con el del *sistema*. Lo relevante de la exposición y posterior análisis de estas dos conceptualizaciones corresponde a la concordancia entre el *sistema* y el *dispositivo*. Debido a las características de los diferentes dispositivos, se reconoce un distanciamiento o hasta choque de posiciones, pero en forma

conjunta e ideal, se debe percibir que, en suma, los *dispositivos de formación* están alineados con el *sistema de formación* (Yurén, 2001).

La diferenciación entre el *sistema* y el *dispositivo de formación* no sólo recae en la relación macro y micro, así como el ajuste de un marco guía. De acuerdo con Yurén, el análisis del concepto de *dispositivo de formación* expresa una cualidad de índole pedagógico, pues condiciona la creación, reproducción o gestación de valores en los individuos. Los *sistemas de formación* son el reconocimiento del paradigma social como un estándar en el autoconocimiento de los valores sociales presentes en determinada época o contexto social, mientras que el *dispositivo de formación* es la modificación expresa de concepciones parentales en los hijos, de los maestros en alumnos, así como de los expertos de algún oficio en el aprendiz, etc. Los *dispositivos de formación* son la subjetivación e interpretación latente de valores que se vuelven una normalización de los *sistemas de formación*. Lo que los *dispositivos de formación* permiten observar es la creación de una especie de cultura íntima, así como la construcción de significados en relación con la subjetivación de un grupo, colectivo o comunidad.

Gracias a esta conceptualización, se define el análisis del *dispositivo de formación* como el objeto de estudio, identificando la cultura académica como la unidad de análisis en correspondencia con el planteamiento que se viene desarrollando en la investigación de Yurén.

Lo que el dispositivo nos revela es el núcleo de la cultura académica que prevalece en el sistema de formación, es decir, la interpretación de los valores que se manifiestan en los elementos de normalización del sistema de formación. (Yurén, 2001, p. 109)

Con ello, lo que se logra observar es un doble movimiento entre la distinción de lo macro y lo micro y aunque la autora no lo expresa en estos documentos (Yurén, 2001; Yurén, 1999), ya proyecta un ejercicio dialéctico dentro de su planteamiento de la *eticidad*. Lo que se propone es que el *sistema de formación*, al ser una paradigma macro-social, impone un marco de valores al que los *dispositivos de formación* deben alienarse, de otra forma no tendría sentido el desarrollo de los profesionistas con vista a cumplir con una función social, pero resulta ser que, desde el análisis de los *dispositivos de formación*, es posible identificar que la gestación, modificación o creación del marco valoral en el que interactúa la sociedad, se da justamente en las unidades familiares o escolares donde se producen los valores reales de la sociedad.

Siendo definido este planteamiento, Yurén se decantó por estudiar el fenómeno de la *eticidad* dentro del marco de la educación superior en México. La hipótesis de la autora recurría a la suposición de que la información empírica recuperada detallaría la forma en cómo el dispositivo universitario modifica la *eticidad* de los educandos, gracias a las actividades de tipo formativas; lo que se revelaría es una forma de enculturación académica que distingue sus propios valores y reglas con relación al del sistema. El propósito era distinguir la interpretación y el significado de los valores que se producen en el contexto educativo, en relación con su normalización con el *sistema de formación*; es decir, cómo son aprovechados y qué función tienen dentro de la vida social. El problema devino cuando la autora se introduce al análisis de la información y, al revisar los primeros resultados, encontró que el *dispositivo de formación* universitario no logra establecer actividades de tipo formativas.

Los trabajos realizados durante la primera década del siglo XXI (Romero y Yurén, 2007; Yurén, 2005; Yurén y Araújo, 2007) dieron pie a reconocer que la formación universitaria es deficiente en la movilización de actividades formativas y, por lo tanto, el *dispositivo* universitario no favorece una construcción ética de los sujetos con relación a su futura profesión. Ahora bien, esto no resultaba ser de mayor asombro; gran parte de la creciente afluencia de trabajos de investigación sobre educación y valores argumentaban como principal problema dicha situación (Adler, 2006). El inconveniente es ¿cómo justificamos aquellos profesionistas éticamente correctos? y ¿cómo es que hablamos de un perfil deseable? Esto planteaba una incógnita importante; es posible argumentar con estudios empíricos que el *dispositivo* universitario no está desarrollando una configuración ética de los educandos, un *ethos profesional*, pero, si esto es así, ¿a qué dinámicas es posible atribuirle el desarrollo de un *ethos profesional* y en qué consiste su construcción?

Las pretensiones de investigación, hasta antes de este momento, se habían cimentado en el supuesto de reconocer un cuerpo de valores que, de manera transversal, estuvieran reflejados dentro del sistema macro-social y micro-social. El interés particular de la autora pretendía comprender su gestación en el orden micro-social; es decir, observar su configuración a través del dispositivo universitario, pero una vez que se encontraron algunos resultados que indicaban que el dispositivo universitario no moviliza este tipo de configuración, se reconoce que es necesario volver a comprender la dinámica.

El error fue suponer que a través del estudio del *dispositivo* se podría entender la configuración ética del sujeto, cuestión que resultó inexacta puesto que el dispositivo no moviliza este tipo de configuraciones. El giro interpretativo, por así llamarlo, fue el estudiar al sujeto para comprender el *dispositivo* y así entender qué tipo de movilizaciones se dan para la configuración de un *ethos*; siendo así que, posterior a este reconocimiento, aparece el tema del *ethos profesional* como elemento central de la propuesta de Yurén.

2.2 Los procesos de formación del dispositivo universitario.

Como ya se ha estipulado con anterioridad, el desarrollo de la teoría de Yurén se había sustraído del concepto de ética profesional y, en su lugar, lo que hizo fue aprovechar el término *ethos profesional*. Esta determinación se había argumentado dentro de los primeros trabajos (Yurén, 2001; Yurén e Izquierdo, 2000; Yurén, 1999) con base en la distinción del marco de valores con el cual se consideraba hacer el contraste de los resultados, tratando así de asimilar un análisis que permitiera entablar la interpretación de los hallazgos desde un estudio micro-social. Una vez que surge la centralidad del término *ethos* como constructo teórico, resultó necesario clarificar con mayor detenimiento la apropiación de dicho concepto.

Cuando se menciona que la autora se sustrajo del uso del concepto de *ética profesional* para usar el de *ethos profesional*, no significa que la autora no lo haya utilizado en ningún momento. Algunos trabajos sobre el cuestionamiento de los valores en la ciencia (Yurén e Izquierdo, 2000) y, posteriormente, sobre el tema de valores en el contexto educativo (Yurén, 2005; Yurén y Araújo, 2007), se definieron bajo el propósito de hacer explícito los significados que se tienen sobre la ética de las profesiones desde la perspectiva de los sujetos. Lo que se encuentra en estos trabajos es la exploración de significados que le otorga el profesionista a la ética de la profesión, pero el concepto de *ética profesional* no se pone nunca en debate; cuestión que justamente impedía su implementación como herramienta conceptual para la construcción de una teoría del *ethos*.

El término de *ética profesional* se declaró como un concepto que por sí mismo ya dispone de un cuerpo teórico difícil de trabajar y poco útil para los propósitos que se empezaron a perfilar. El término *ethos profesional*, por otro lado, transmitió cierta disposición a ser moldeado, permitiendo el debate sin ser determinante.

Un documento clave donde se puede apreciar tal diferenciación, es un trabajo publicado en 2013 (Yurén, 2013) donde la autora, haciendo una lectura del concepto de *modernidad líquida* de Zygmunt Bauman (2000), identificó que las circunstancias de la sociedad contemporánea han empujado a los profesionistas, al igual que a cualquier otro tipo de trabajadores, a que pierdan de vista el cuerpo de significados que configura su posición dentro de la dinámica social.

A diferencia de lo que sucedía hace algunas décadas... ya no se puede suponer que los estudios profesionales permiten aprender todo lo que se requiere para un determinado empleo o el ejercicio de una profesión, pues el lapso de vida de los saberes se ha acortado; además, el conocimiento y el acceso al mismo se han mercantilizado y trivializado... la regla empírica que suele aplicarse consiste en atender a la relevancia momentánea del tema. (Yurén, 2013, p. 9)

Yurén, siguiendo a Bauman, reconoció que las circunstancias sociales para el desempeño de una profesión no son las óptimas para el seguimiento de un cuerpo de valores expresamente definidos, en su lugar sólo tenemos una infinidad de valores que responden a intereses individuales o deseos momentáneos. El concepto de *ética profesional* resultó ser de poca utilidad si se pretende explorar la realidad empírica de la sociedad, las circunstancias que caracterizan la vida profesional se encuentran carentes de regulaciones, de un orden propicio para el desarrollo de un estándar de valores, creencias o reglas que orienten el campo profesional, no porque éstas no se encuentren establecidas, sino porque “el mundo actual, caracterizado por grandes brechas que reflejan relaciones de dominación, explotación y exclusión, enmarca la actuación de los profesionales” (Yurén, 2013, p. 8).

El razonamiento de Yurén sostuvo que, al analizar un concepto como el de *ética profesional* como herramienta conceptual, asumiría una posición idealizada del sistema de formación de los educandos, tomando en cuenta un esquema de valores para una conducta que solamente se puede lograr en los manuales y no en la vida cotidiana. Dada esta situación, la autora tuvo que recurrir a un concepto que emergiera de la difícil situación del profesionista; es decir, reconociendo los principios morales universalizables que podemos encontrar en una *ética profesional*, pero dispuesto al debate de los intereses particulares de los sujetos. La propuesta desarrollada se fundó bajo el término de *eticidad profesional internalizada*, la cual respondía a “los criterios y habilidades para juzgar la rectitud de una

norma o principio, y los modos de auto-regulación y la capacidad de juicio prudencial que constituye el *ethos profesional*" (Yurén, 2013, p. 8).

Los problemas o retos de orden ético o moral no sólo se presentan como situaciones que hay que evitar o abolir dentro de la práctica profesional cotidiana, cuestión que resulta imposible puesto que la dinámica misma está constituida por relaciones de poder que en sí, ya proyectan dinámicas de conflicto. Una propuesta de *ética profesional* es prescriptiva en cuanto que dicta un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción dentro de un determinado campo profesional, por lo regular, aceptando una postura binaria y bajo la imposición de un marco de acción atemporal y poco cuestionable. Pero la práctica profesional resulta ser una actividad histórica que se realiza conforme a los principios de un contexto, por lo que un concepto que acceda o permita reconocer estos atributos fue por completo necesario; de ahí surge la necesidad de desplazar el concepto de *ética profesional* por el de *eticidad profesional internalizada*, contemplando así las disposiciones irregulares del campo profesional.

La reflexión de Yurén, con relación al contexto de la vida profesional contemporánea desde la lectura de una *modernidad líquida*, planteó un argumento de peso para evitar el uso de una *ética profesional* como marco de referencia valoral, pero éste, a su vez, generó otro problema. Siguiendo a Bauman (2000), el sistema moral de la sociedad globalizada pierde por completo un punto de anclaje para la construcción de los individuos; es decir, se hablaría de una relativización de las estructuras sociales y los valores que infieren en ella, cuestión que no puede aceptarse por completo, puesto que esto implicaría metafóricamente el querer construir un edificio en terreno pantanoso. La solución que encontró Yurén para hacer frente a dicho dilema la encontró de la mano de otro sociólogo, Anthony Giddens, quien en su propuesta sobre la *estructuración social* (2003), abordó la existencia de formas de conducta que, pese a estar insertas en esta liquidez, consiguen constituir un asidero a partir de conjuntos, colectivos o grupos, algo así como refugios momentáneos de la conducta social.

A partir de esta tesis, es donde el concepto de *ethos profesional* adquiere notoriedad para ser reconocida como propuesta teórica. De acuerdo con Yurén, la relación entre la práctica profesional dentro de la dinámica global pierde, de acuerdo con Bauman, la capacidad de auto-gestión y definición de valores que fundan la actividad profesional; ¿por qué?, porque frente a la dinámica global, la lógica de competitividad y productividad del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mercado pasan por encima del horizonte que dignifica las prácticas laborales. Nos encontramos frente a una sociedad de consumidores, donde el máximo bien es el consumo en sí mismo; cuestión que en la actualidad sólo parece ser en apariencia contenida por las fuerzas del Estado al establecer regulaciones laborales, aunque éstas resultan ser insuficientes.

La condición de una *ética profesional* se encuentra condicionada a la capacidad de los profesionistas para dignificar su trabajo; es decir, es la capacidad para “dirigir la propia conducta y convertir los principios morales en formas de vida, prácticas y modos de ser” (Yurén, 2013, p. 7); desafortunadamente esto no sucede y Yurén lo corrobora con, tal vez, una de las sentencias más tristes dentro del campo científico: “los tiempos actuales no se ven propicios para las profesiones” (Yurén, 2013, p. 9).

Frente al choque con esta realidad tan desalentadora, es fácil advertir un derrotismo generalizado y aceptar la aparente condición que tenemos como agentes de consumo; no obstante, de cara a los grandes agraviantes de la modernidad capitalista, existen y se dan acciones de resistencia; una de ellas es expresada a partir de lo que Yurén llama el *sujeto con agencia*. Dicho sujeto responde al concepto de *Agencia* entendido como:

La capacidad de influir sobre las circunstancias de la propia vida, formular el significado del bien común y hacer que las instituciones sociales cumplan con ese significado, mediante un poder colectivo en el que convergen intereses. (Yurén, 2013, p. 10)

Lo que está considerando Yurén con ello es que, el profesionista puede fungir como un sujeto con capacidad de *agencia*, insistiendo así en la posibilidad de una *estructuración social*. En el abandono de las instituciones del Estado frente al mercado Global parece que la única respuesta es volver a la comunidad profesional como *dispositivo de formación*. Visualizado el fracaso de las instituciones educativas como *dispositivos de formación*, los sujetos se vuelven creadores de significados de las prácticas educativas y científicas; ello a pesar de que estas mismas prácticas se encuentran alineadas a la lógica del mercado capitalista. No es fácil apreciar y con dificultad el discurso ético de las profesiones es, en este contexto, un esquema de restricción de las capacidades de *agencia* de los individuos; por ende, la necesidad de construir un nuevo concepto. El sujeto que internaliza una *ética profesional* tiende a reproducir estructuras sociales; aquel sujeto capaz de configurar un *ethos profesional* es un sujeto crítico capaz de modificar esquemas y prácticas para transformar la profesión y a la sociedad.

Una vez que se ha argumentado a favor de este *ethos profesional* como aquel concepto necesario y presente gracias a la capacidad de *agencia* de los sujetos, la investigadora se vuelca por completo a trabajar en el estudio del *ethos*. Esto implica que en teoría es posible hablar de un *ethos profesional* del docente; sin embargo, falta comprobar si existe esta realidad en el mundo empírico. Es decir, es momento de nutrir la teoría con datos de la realidad educativa.

Los trabajos de investigación realizados en 2005 y 2007 (Romero y Yurén, 2007; Yurén, 2005) tuvieron como sujeto de estudio al docente de educación superior, revelando con ello una serie de reflexiones que, si bien son interesantes por los resultados que arrojaron sobre la configuración del *ethos profesional*, resultan de mayor valor por las reflexiones que permitieron establecer respecto a los procesos de formación que permite el dispositivo universitario en relación con la construcción del *ethos*.

2.3 Los tipos de procesos de formación en el dispositivo universitario

Como ya se ha estipulado con anterioridad, una de las principales aseveraciones de los trabajos de Yurén, respecto al *dispositivo universitario*, fue afirmar que éste no posibilita la construcción de un *ethos profesional*, con lo cual surge la interrogante: si el *dispositivo universitario* no posibilita la construcción de un *ethos*, ¿qué sí lo logra? La respuesta es el mismo dispositivo universitario, pero no en forma directa. De acuerdo con Yurén, los dispositivos de formación son aquellos que pueden lograr la construcción reflexiva de un *ethos*. Recordando un poco lo dicho con anterioridad, se esperaría que el dispositivo universitario desplegara actividades de tipo educativas y formativas, algo que no sucede. No obstante, años después la investigadora redimiría esto y diría que “esto depende mucho de la rigidez del dispositivo y de lo cerrada que esté la traba de relaciones de fuerza y creencias que impiden al sujeto tomar decisiones en torno a su proceso formativo” (Yurén, 2005, p. 42).

Con ello, se vuelve a introducir dentro de la ecuación al *dispositivo universitario*, como *dispositivo de formación*. Lo que Yurén diferenció en varios trabajos (Romero y Yurén, 2007; Yurén, 2005) fue que el *dispositivo* universitario posibilitaba tres tipos de procesos de formación: a) *Heteroformativos*, b) *Autoformativos* y c) *Coformativos*. Siguiendo a autores como Joffre Dumazedier y N. Tremblay (en Yurén, 2005), Yurén redefine el sentido con el que se entiende el concepto de *formación*, pues éste ya no evoca la idea de construcción de conocimientos de los sujetos, sino por el contrario, lo que bosqueja la autora con relación

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a este término es el de una promoción de modos de sentir y pensar que suscitan en el individuo una dinámica de desequilibrio continuo que permite vincular nuevos saberes. Lo que propone la investigadora es que los procesos de formación no responden a dinámicas de acumulación de conocimientos, sino a la continua modificación de los conocimientos ya adquiridos.

De acuerdo con este planteamiento, el *ethos profesional* no emerge de la construcción particular de un marco de valores y creencias, sino de la capacidad del sujeto para equilibrar los conocimientos obtenidos con la manera de pensar y vivir la vida. El concepto de formación, al responder a esta específica formulación, permite a la autora postular que el *dispositivo universitario* no desarrolla una formación *educativa* o *formativa*, pero sí suscita otro tipo de procesos. Hablando de estos tipos de procesos, se diferencian tres: los *heteroformativos*, que se reconocen como procesos de tipo instructivos en cuanto que limitan al sujeto en la toma de decisiones respecto a su formación y sólo adoptan indicaciones con relación a un marco de conducta; los *autoformativos*, que a pesar de que se reportan en dispositivos que no favorecen la formación del sujeto, permite establecer dinámicas donde el sujeto puede hacerse cargo de su propia formación; y finalmente, los *coformativos*, que se generan a partir de la intervención de un sujeto externo, que se encuentra dentro de la misma situación o que ya tiene experiencia en el desempeño de la actividad profesional (Romero y Yurén, 2007; Yurén, 2005).

Considerando estas pautas, un dispositivo es *heteroformativo* “en la medida en que está más centrado en las certezas que en la incertidumbre, en los saberes que transmite el docente que en la problematización y la crítica” (Yurén, 2005, p. 42); propicia como resultado un escaso entrelazamiento entre la teoría y la práctica, lo cual conlleva a que el estudiante no construya sus propias herramientas de aprendizaje ni desarrolle estrategias para la resolución de conflictos. En el otro extremo, los procesos de tipo *autoformativos* y *coformativos* devienen como resultado de un largo y difícil proceso ajeno a las instituciones educativas y que se logra identificar en un número reducido de individuos que logran conquistar competencias clave como el autodidactismo y la autogestión.

Lamentablemente, el dispositivo universitario, como último eslabón en la cadena formativa de cualquier profesionista, se distingue por operar mediante procesos de tipo *heteroformativos*; de acuerdo con Yurén, hay una multiplicidad de factores que conlleva a que las instituciones educativas se manejen de esta manera.

Entre esos factores podemos mencionar: prácticas burocratizadas y ritualizadas, estructuras que reproducen el autoritarismo social, una cultura magisterial resistente al cambio y atada a una estructura gremial anquilosada, una relación con el saber atravesada por el miedo, la inseguridad y la desvalorización. Todo ello dificulta que los docentes forjen competencias y motivaciones para la autoformación, al tiempo que se obstaculiza la formación de un *ethos* autónomo, prudencial y autorregulado. (Yurén, 2005, p. 43)

Retomando esta caracterización, resulta poco viable el analizar el *dispositivo* universitario para el estudio del *ethos*, puesto que, si existe una relación entre las competencias mencionadas y la configuración de un *ethos*, es poco probable que éstas se definan por el *dispositivo*; por tanto, una aproximación con mayor certeza versará en el estudio de los sujetos. Además, “en México, los dispositivos diseñados para favorecer la autoformación no son muy numerosos y se ha hecho muy poca investigación en relación a sus resultados”, por lo que difícilmente se podrían obtener resultados que vinculen esta relación.

2.4 Las dimensiones de análisis del ethos profesional.

El sujeto se convierte así en el elemento clave para el análisis del *ethos* y la forma de abordar su estudio recurre a un esfuerzo de reconstrucción de los factores *post facto*. La relación entre configuración del *ethos* y el propio dispositivo no obedece a una estricta ruta de configuración; por tanto, el postular un proceso y estudiar esos procesos era poco viable, la resolución que encontró la investigadora frente a esta dificultad fue el indagar las *experiencias formativas* de los sujetos, para así conseguir una reconstrucción narrativa del *ethos profesional*. Estas *experiencias formativas* se exploraron a partir de evidencias empíricas donde, a través de un ejercicio hermenéutico, se logró agrupar o distinguir cinco grandes dimensiones (Romero y Yurén, 2007; Yurén, 2005):

- 1) *Reconocimiento de sí y de los otros como sujetos*. En esta dimensión lo que se visualiza es que, los sujetos a partir de la convivencia o relación con otros individuos desarrollan una serie de recursos para el aprendizaje compartido. Se destaca la idea de una edificación de conocimiento intersubjetivo, los factores que ayudan a que se produzcan dichas experiencias comprenden elementos, que van desde la confianza, el diálogo, el respeto, la escucha del otro, etc., en orden para que el sujeto logre establecer una conexión horizontal con otros individuos y a partir de ello se establezcan lazos de comunicación. Se reconoce como componente crucial que el

individuo se examine a sí mismo dentro del grupo, pero a su vez reconozca las necesidades de los demás, que establezca empatía y comprensión por las circunstancias ajenas a su persona y que las tome en cuenta en razón de su conducta, lo cual estaría atribuyendo al progreso del juicio moral del sujeto. Cuando este factor resulta ser altamente rico dentro de la *experiencia formativa* del sujeto, Yurén establece que se estaría desarrollando un *ethos profesional* a partir de un proceso de *coformación*.

- 2) *Cuidado de sí mismo*. Este tipo de *experiencias formativas* dan cuenta sobre eventos que suscitan evaluación de la conducta personal, lo cual hablaría de una capacidad de reflexividad sobre las decisiones. El sujeto tiene que tomar responsabilidad sobre sus actos y, a partir de ellos, reconsiderar la dirección de sus acciones, establecer cambios o modificar hábitos para encontrar soluciones o evitar problemas. Lo que se destaca de esta dimensión resulta ser la habilidad del individuo para reconocer estos cambios y llevarlos a la realidad, dando indicios de autorregulación y autonomía moral. Es importante que, si los cambios de conducta se generan por efecto de un factor externo al sujeto, se tendría que analizar con detenimiento el episodio, pues el carácter reflexivo del sujeto respecto a la capacidad de autorregularse es lo que se observa relevante, y no por el contrario, un cambio condicionado por terceros.
- 3) *Conflicto de valores*. Uno de los factores que más se ha destacado dentro del trabajo de Yurén, en relación a la configuración de un *ethos profesional*, implicaría que el sujeto experimente una confrontación con la estructura de valores del contexto en donde desarrolla su profesión. Esta situación tiende a favorecer el pensamiento crítico, pues en la suposición de que en ningún momento el sujeto se vea conflictuado por el esquema de valores de contexto donde se desempeña, por lógica no se desarrolla una problematización. Es necesario que el sujeto se vea problematizado para que salga de su zona de confort y asuma una posición que invite a buscar soluciones. De acuerdo con la autora, es justo en esta dimensión donde se puede observar el vínculo entre la teoría y la práctica para poder innovar y buscar nuevos medios de resolución, puesto que se rechaza el letargo mecánico y automatizado de una actividad instruida. Como principal característica de esta dimensión, se habla de una resistencia del individuo a la homogenización de su

persona, por ello es altamente probable encontrar indicios de creatividad e individualidad.

- 4) *Perseverancia moral*. Lo que se apunta con esta dimensión recae en identificar la lógica y el razonamiento de los sujetos en orden de hacer un seguimiento congruente y estable. La ruptura que puede producirse en determinado momento sólo es apreciable si a partir de ella se posibilita y argumenta a favor de una estructura que da resultados; es decir, una configuración del *ethos* conlleva tiempos de congruencia y espacios de aplicación. Aquí se puntualiza que no es necesario casarse con la postura, pero sí mantener una coherencia reflexiva y argumentativa con las acciones y, además, que deben prevalecer por espacios de tiempos de acuerdo con las circunstancias.
- 5) *Desarrollo del juicio situacional*. Una vez apropiado determinado *ethos*, resulta obvio el experimentar situaciones concretas donde los resultados no son acordes a lo esperado; en más de alguna ocasión ocurrirá que se pongan a prueba determinadas nociones del constructo, pero esto no significa que la edificación completa del *ethos* entre en crisis. Yurén al parecer, con esta dimensión, deja espacio para las circunstancias que siguen determinando la *trayectoria* del sujeto, pero que emergen de situaciones excepcionales, situaciones concretas que exigen una determinada argumentación al margen de la configuración del *ethos*, la cual posiblemente se adopte como propia o simplemente se acoja para un particular escenario.

Yurén reconoce que estas dimensiones no resultan ser ajenas entre sí y, en realidad, alguna puede estar conectada con otra o, en su caso, posibilitar la distinción de alguna otra. No obstante, la dimensión sobre *conflicto de valores* se percibe como un elemento distintivo, casi crucial para la configuración del *ethos*,

En efecto, el momento del que hablamos –tratando de hacer explícita la importancia de este momento- es aquel en el que los principios abstractos, autónomamente determinados, se aplican a situaciones contextualizadas en donde se generan conflictos de valores, propios de la práctica profesional. (Romero y Yurén, 2007)

Esto se debe a que, examinadas las narrativas, la forma más visible o notoria de identificar la explicitación del *ethos*, parte de experiencias conflictivas de los sujetos. Y esto, tiene una segunda justificación. El fin último que tiene la conquista del *ethos profesional* es

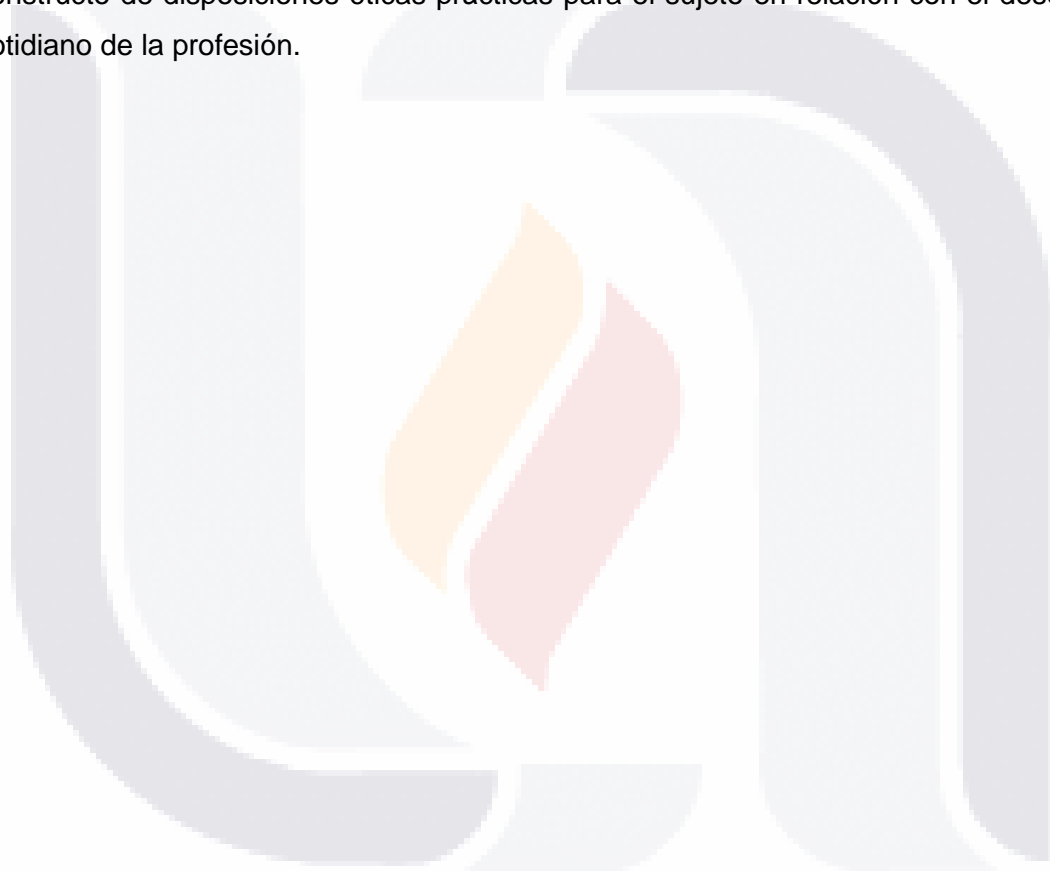
práctica, tal vez pueda conciliarse que el *ethos* reviste identitariamente a un grupo o colectivo, pero la impronta de su configuración conlleva el desarrollar el ejercicio de una sabiduría práctica, “son esas situaciones –situaciones problemáticas o de conflicto- las que podrían haber contribuido a la construcción de una sabiduría práctica que llamamos *phrónesis profesional*” (Romero y Yurén, 2007, p. 28).

Esta construcción llevó a Yurén a establecer una fórmula de análisis dialéctica de las narrativas, la cual sólo se logra observar dentro de sus últimos trabajos (Romero y Yurén, 2007; Yurén et al., 2013). Apartándose de las dimensiones ya expuestas con anterioridad, ahora la autora resume que la idea de *ethos profesional* se concibe como una conquista ética que se logra a través de un proceso bien definido. Este proceso se determina a partir de tres momentos:

- a) Primer momento: *La eticidad inmediata*. Este primer momento es lo que se concibe como plano moral y radica en la incorporación de valores e ideales de forma acrítica y totalmente receptiva. Se encuentra teñido por factores afectivos y normativos, distinguiéndose en el sujeto una intencionalidad no reflexiva. Ejemplos comunes de esta *eticidad inmediata* se encuentran por lo regular en aquel sujeto que recurre a esquemas de valores familiares, religiosos o sociales rígidos.
- b) Segundo momento: *La moralidad como obligación abstracta*. En el segundo momento se hace énfasis en el reconocimiento de una o varias experiencias significativas. Esta experiencia significativa no tiene que ser forzosamente definida como experiencia conflictiva, aunque sí cabe el caso de que esto suceda. Lo que se busca es que el sujeto reconozca su *eticidad inmediata* como una abstracción moral ajena o difícil de sostener en relación al plano de movimiento histórico, social o práctico en donde se viene desarrollando. Lo ideal es reconocer una fractura o rompimiento dentro del plano ético para incorporar nuevos esquemas de valores con pretensión de universalidad.
- c) El tercer momento: *La Phrónesis profesional*. Finalmente, lo que se postula en este último momento es la configuración de un *ethos profesional*, el cual refiere a un código de conducta que parte de las experiencias profesionales para favorecer un saber práctico que brinda la oportunidad de resolver situaciones problemáticas del campo profesional. Lo distintivo de este momento es la

capacidad reflexiva y crítica del sujeto frente a valores e ideales, ya sean personales, grupales o institucionales. Es la consumación de un espíritu ético, capaz de descentrarse de su situación individual para buscar soluciones, ser flexible, prudencial, autorregulado, empático, pero, sobre todo, que logre ser consciente de ello.

La propuesta de análisis del ethos profesional corresponde así, a un discernimiento en el logro de esta superación dialéctica, que tiene como distinción la conquista de un constructo de disposiciones éticas prácticas para el sujeto en relación con el desempeño cotidiano de la profesión.



Capítulo 3. Metodología de la investigación

Para la construcción metodológica de la investigación se ha tomado como referente los estudios realizados sobre el ethos profesional (Romero y Yurén, 2007; Yurén, 2005; Yurén et al., 2018; Yurén et al., 2013). Estos trabajos han logrado combinar diferentes estrategias como la etnografía, teoría fundamentada y el estudio de casos, esto, bajo el propósito de analizar las bases éticas que fundamentan el campo de acción de los sujetos definidos dentro de cada investigación.

La lógica de trabajo que permea estas investigaciones plantea, en un primer momento; a) reconocer el grado de conocimiento que tienen los sujetos sobre el carácter ético de su profesión; para posteriormente, b) explorar el uso y aplicación de este conocimiento dentro de su cotidianidad. Este ejercicio de seguimiento y recuperación de información es llevado mediante diferentes tipos instrumentos como la entrevista, cuestionarios u observación no participante, con el distintivo particular de recuperar información que interpele la proyección del sujeto frente a las condiciones éticas de su ejercicio profesional.

Asumiendo que el presente estudio comparte la postura teórica de estos trabajos, se decidió continuar bajo la óptica cualitativa que distingue este tipo de proyectos. No obstante, se reconoció la imposibilidad de seguir el diseño longitudinal que impera en este tipo estudios, por tanto, para el presente trabajo se han establecido algunas adaptaciones.

Respecto a las circunstancias particulares del contexto de estudio, se reconocen importantes limitantes en cuestión de aplicación de instrumentos durante el trabajo de campo. Debido a las condiciones de contingencia por la pandemia mundial durante el año 2021, resultó imposible entrar en contacto directo con la población de estudio. En consecuencia, se aprovechó el uso de plataformas virtuales de comunicación, siendo estas las principales herramientas que posibilitaron el desenvolvimiento de la investigación, cuestión que resulta completamente inexistente en relación con los trabajos de referencia.

En cuanto al enfoque del estudio, se proyectó no evaluar o ponderar el conocimiento ético de la profesión. A diferencia de los trabajos ya referidos sobre el ethos, donde sí se aplica una evaluación de los participantes sobre cuestiones éticas de la profesión, en la presente se decidió omitir esta operación debido al carácter evaluativo que esta representa. Se considera que los participantes son los primeros referentes de consulta sobre las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cuestiones éticas que representan el ejercicio profesional, por ende, no se busca comparar su conocimiento con los estatutos normativos de la profesión. Por el contrario, lo que se buscó fue explorar el conocimiento desarrollado a partir de las experiencias de los participantes con el fin de comprender los procesos de configuración ética y los elementos inmersos en el discernimiento del ethos del colectivo.

A su vez, se asume la imposibilidad de evaluar sobre un modelo ético, o en su defecto, hacer un planteamiento sobre prácticas no éticas de su profesión. Debido a esto, se buscó reconocer a través de formulaciones indirectas las implicaciones éticas que los sujetos comparten o difieren a partir de su experiencia académica. En este sentido, no se pretende hablar de prácticas éticas o no éticas, sino de las razones o los argumentos detrás de las formulaciones que ellos han construido para dar forma a su actuar profesional.

Reconociendo este contexto y las determinaciones asumidas en el enfoque de acercamiento, se designó la recuperación de información empírica a partir de una serie de narrativas sobre la experiencia profesional del profesor-investigador en Ciencias Sociales. El material de análisis comprende así una serie de relatos sobre las experiencias, ideas y concepciones sobre la profesión académica, las cuales sirvieron como punto de referencia para caracterizar e interpretar la configuración del ethos profesional.

Tomando esto en cuenta se expone a continuación el proceso metodológico que se siguió para la obtención de la información dentro de la presente investigación. Los siguientes apartados explicitan; el diseño metodológico utilizado, la selección de los participantes para el estudio, la construcción de los instrumentos para la obtención de la información, el modelo de análisis utilizado para el análisis de la información, y las consideraciones éticas tomadas en cuenta durante la investigación.

3.1 Diseño metodológico de la investigación

Acorde con el objetivo general del estudio, el cual es explorar la configuración del ethos profesional del profesor-investigador en Ciencias sociales, en el presente proyecto de investigación se utilizó una metodología de corte cualitativo bajo un diseño de estudio fenomenológico. El término fenomenología se remonta al filósofo y matemático Edmund Husserl (1998), de donde parte su evolución conceptual como una filosofía, para posteriormente asumirse con un enfoque o perspectiva interpretativa, hasta ser retomada de forma contemporánea como un diseño de investigación.

De acuerdo con Husserl (1998), la aproximación fenomenológica es un paradigma que pretende establecer la comprensión de la experiencia vivida desde la toma de conciencia del fenómeno frente al sujeto, dicho en otras palabras, para Husserl la noción de fenomenología es una aproximación de índole intelectual y filosófica por la que hacemos conocimiento de un fenómeno. Aunque existen varias definiciones expuestas por Husserl sobre lo que es lo fenomenológico, se recupera como idea fundamental la noción de conocimiento como vivencia psicológica, como una teoría del conocimiento.

Siguiendo a Lambert (2006), la metodología fenomenológica surge como una respuesta a las pretensiones de objetividad de inicios del siglo XX, asumiendo que es posible establecer información relevante a partir de las experiencias de vida sobre un suceso histórico bajo el apoyo de la subjetividad de los sujetos, de ahí que la propuesta metodológica se ha cimentado en la recuperación intersubjetiva de distintos tipos de fenómenos.

Por su parte Manen van (2003), introduce en su libro *Investigación educativa y experiencias de vida* el amplio valor que tiene el diseño fenomenológico como metodología de estudio, pues esta ha permitido dentro del ámbito de las ciencias humanas el desarrollar una reflexión metodológica útil a la hora de concebir y estudiar las experiencias humanas. El autor postula que los proyectos de índole cualitativo, más allá de reportar fenómenos objetivos, buscan acceder a la conciencia de los sujetos para el establecimiento de un conocimiento válido; “desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo que experimentamos el mundo, conocer el mundo en nuestra calidad de seres humanos” (Manen van, 2003, p. 23). En su acepción metodológica Manen van (2003) asume que la fenomenología es el “esfuerzo por conseguir descripciones perspicaces y agudas sobre el modo en que experimentamos el mundo, de una manera reflexiva, sin clasificarlo, ni resumirlo” (p. 27).

Asumiendo su reciente inclusión como diseño de investigación, una de las características centrales del diseño fenomenológico, y que comparte con otros tipos de diseño, es el enfocar la obtención de la información a partir de las perspectivas de los participantes en el estudio. Esto implica que la fenomenología como metodología se direcciona a las vivencias y declaraciones de los sujetos como materia de información; los cuales pueden ser sentimientos, emociones, razonamientos, percepciones, etc., de tal

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

forma que las unidades de análisis con las que se trabajan son las declaraciones de los propios sujetos (Creswell, 2014).

Una vez que se tiene definido las unidades de análisis, el modelo de procesamiento de la información propone el desarrollo de tres momentos, los cuales son explorar, describir y comprender las experiencias compartidas por los sujetos. Esto implica la creación de un modelo de interpretación basado en las abstracciones obtenidas, el cual se materializa una vez finalizado los tres momentos de procesamiento de la información. A partir de este seguimiento se apunta que el objetivo específico del diseño, el cual es descubrir el significado del fenómeno desde las diferentes subjetividades, logrando así el descubrimiento de la experiencia compartida a través de la esencia común de las vivencias (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La decisión de utilizar este tipo de diseño se sostiene a partir de dos argumentos; el primero, por ser una postura filosófica sobre el establecimiento del conocimiento científico y como es que esta permite el desarrollo del discernimiento intersubjetivo (Husserl, 1998); y segundo, como una herramienta metodológica ampliamente innovadora y útil frente a las investigaciones de carácter interpretativo (Manen van, 2003). Por tanto, se acepta que en el presente proyecto se acepta la noción de diseño fenomenológico como enfoque y diseño de investigación.

3.2 Técnicas de obtención de la información

Para la obtención de la información se utilizó la entrevista abierta. Esta técnica también suele estipularse como entrevista no estructurada, cualitativa o flexible (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Savin-Baden y Major, 2013). El propósito de esta técnica es recuperar información de un entrevistado a partir de la construcción de conversatorios para el establecimiento de significados sobre un tema. Este tipo de entrevista tiene como meta el desarrollo de un tema o varios, para que sean expuestos con soltura y en términos en los que el entrevistado se sienta cómodo; lo que se busca es brindar libertad al entrevistado para explorar situaciones, experiencias y significados con amplia flexibilidad. Por su parte, el entrevistador tiene la responsabilidad de seguir el discurso del entrevistado de forma atenta e interesada, con la tarea de prevenir o limitar que el diálogo siga y se toquen las temáticas de interés para el estudio.

Esta técnica ha sido empleada cuando el objeto de estudio no es observable a simple vista o porque la complejidad de su abordaje requiere perspectivas no directas o no invasivas (Álvarez y Gayou, 2003; Flick, 2015); elementos que pretende compartir el presente estudio sobre el *ethos profesional* como objeto de estudio, pues su abordaje no puede ser realizado de forma directa por el entrevistador, debido a que se enuncia que los atributos éticos deben de ser una cualidad que emane del sujeto como posición reflexiva y no por el contrario, al ser impuestos como categorías que el entrevistador desea imputar a los sujetos. En otras palabras, lo que se trata de estudiar es un atributo que los sujetos de estudio deben de reconocer como cualidades propias, sin que de por medio se exija o se le atribuyen propiedades que el mismo participante no reconoce.

Para efectos del desarrollo de la entrevista, se tiene contemplado la obtención de narrativas, donde sea posible identificar experiencias de conflicto que establezcan pistas sobre la configuración del *ethos profesional* del profesor-investigador en Ciencias Sociales. Debido a que estas experiencias de conflicto pueden variar de sujeto en sujeto, se contempla desarrollar una serie de entrevistas hasta conciliar una saturación de la información que aborde la trayectoria académica del sujeto. Para el desarrollo de la entrevista abierta, se ha considerado proponer temas de conversación que estén orientadas a desglosar la vida del sujeto en pequeños módulos que se puedan tratar y desglosar en preguntas más variadas.

Para la obtención de información de tipo biográfico, se invitó a los participantes a conversar de forma abierta sobre su trayectoria profesional, haciendo hincapié en explorar experiencias significativas asociadas a su labor como académicos. Este tipo de sesiones ayudaron a extraer información sobre los orígenes y la trayectoria desarrollada por los participantes en el estudio. Además, este tipo de planteamiento ayudó a establecer un seguimiento cronológico para el abordaje de las temáticas de conversación, las cuales fueron diseñadas para la obtención de las experiencias de conflicto, esto con el objeto de reducir el tiempo de seguimiento con los participantes y con ello acortar el levantamiento de la información de años a meses.

Para estructurar y preparar una entrevista que lograra focalizar el tipo de información requerida en un tiempo reducido, se preparó una guía de entrevista con base en el trabajo de la investigadora mexicana Anna Hirsch Adler (2020) sobre los dilemas éticos presentes

en la profesión académica. Siguiendo el esquema de resultados encontrados en el trabajo de esta autora, se tomaron en cuenta las siguientes temáticas de conversación:

Agenda de conocimiento. El trabajo académico que tuvo como principal objeto el desarrollar actividades de docencia se ha transformado en un campo que ha favorecido ampliamente la realización de actividades de investigación. Con este cambio en la esencia del trabajo académico se introdujo una serie de inquietudes sobre la dirección del trabajo académico con relación a la búsqueda de ideas novedosas, la atención de problemáticas latentes, hasta la misma distinción y aceptación de enfoques de estudio, teorías y formas de intervención, cuestiones que se ha presentado como problemas inherentes a la forma de hacer investigación dentro del paradigma científico.

Responsabilidad social. Esta temática se refiere a los dilemas que pueden surgir del uso que se da a la información resultado de las investigaciones. Dentro de este tópico se albergó la idea de tratar el impacto de las investigaciones bajo el horizonte de una retribución social, el cuidado de la información de los participantes y el desempeño de los investigadores como parte del esfuerzo de las instituciones educativas y las agencias financiadoras para la mejora social.

Convivencia académica. Este apartado indaga sobre las dificultades surgidas de los procesos de socialización en el escenario de la educación superior. Se reconoce la existencia de problemas que pueden surgir a raíz de estructuras jerárquicas verticales, escaso respeto a la diversidad, conductas personales inapropiadas y conflictos laborales, que, como resultado desgastan el ambiente académico.

Productividad académica. La persecución de nuevos modelos de corte administrativo ha modificado la dinámica educativa al punto de que las instituciones de educación superior han empleado nuevos parámetros vinculados al logro de indicadores para el establecimiento y pago de estímulos. A raíz de esta situación, han emergido situaciones que indican un cambio sobre la competencia profesional académica la cual se encuentra ligada a la falsificación, simulación y fabricación de evidencias de trabajo.

Desde una perspectiva preliminar, resultó central el identificar qué tipo de preguntas serían centrales para el aprovechamiento de las temáticas de conversación, por lo que fue necesario especificar una guía de entrevista con preguntas detonantes que incidiera en

obtener información que pudiera hacer frente a las preguntas y objetivos de la investigación, pero que a su vez tuvieran referencia en el contexto de los participantes del estudio.

Con el objeto de mejorar la guía de entrevista, se sometió el instrumento a una revisión por parte de dos expertos en el área de investigación educativa, visualizando como mayor problema que la composición de las temáticas del trabajo de Hirsch (2020) asumían escenarios de conflicto demasiado específicos, con ello se advirtió que algunas temáticas no estarían presentes, y a su vez, habría otras que se encontraban contenidas como sub-temáticas. La revisión del instrumento culminó con la reducción de 12 temáticas de conversación a cuatro, con lo cual se eliminó la estructuración original y se optó por aprovechar la disponibilidad de los entrevistados con relación a tratar ciertos temas a partir de una propuesta temática más general.

El resultado final fue una guía de entrevista que tuvo como columna vertebral la trayectoria del académico (Guía de entrevista anexo numero 1), con el objetivo de abordar cuatro temáticas de conversación de forma interpuesta. Las temáticas que se eliminaron quedaron como referentes, los cuales, en la medida de que las conversaciones se abrieran paso o no, pudieran ser aprovechadas por parte del entrevistador. Respecto a las cuatro temáticas de conversación, se plantearon las siguientes preguntas:

Agenda de conocimiento. Se refiere a los dilemas relacionados con la búsqueda de ideas novedosas, temas, planteamientos de investigación, imposición de agenda de investigaciones, etc.

- ¿Cuáles son los temas de investigación en los que se desenvuelve? ¿Son temas novedosos o tienen una amplia tradición de conocimiento? ¿Cuál fue su primer contacto sobre dicho campo de conocimiento?
- ¿Cómo elige sus temas de investigación? ¿Qué influencias tuvo para incluirse dentro de ese campo de conocimiento?
- ¿Cuál ha sido la recepción por parte de las Instituciones o Agencias financiadoras?, ¿comparten la agenda de investigación? Frente a las nuevas disposiciones del CONACyT, ¿cómo se posiciona su agenda de conocimiento?

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Al momento de trabajar con compañeros, estudiantes, becarios u otros (coordinadores, jefes de departamento, el mismo campo de la sociología, educación o historia), ¿qué proyección existe sobre este campo de conocimiento?
 - Desde su perspectiva, ¿qué futuro le depara a esta agenda de conocimiento?

Responsabilidad social. Buscando una continuidad sobre la temática anterior, se persigue hacer partícipe al académico de su trabajo como investigador y docente con relación a su retribución a la sociedad.

- Hablando en un plano general de la profesión académica, ¿cómo retribuye la profesión académica a la sociedad? ¿Me puede dar algunos ejemplos de trabajos académicos con impacto social y sus resultados?
- Desde un punto de vista de su particular persona, ¿qué aplicación tiene el conocimiento que ha generado? ¿Qué seguimiento realiza sobre sus trabajos de investigación? Los sujetos, contextos o fenómenos investigados, ¿qué clase de cuidado tiene como ellos? ¿Tiene conocimiento del impacto de sus investigaciones en Aguascalientes, en México y en el Mundo?

Convivencia académica. Dilemas sobre la existencia de grupos de poder, incapacidad para trabajar en equipo, poco espacio al diálogo, problemas de convivencia, obstaculización de metas, jerarquías, preferencias, compadrazgos, etc. Dilemas sobre cuestiones de género. Comportamientos discriminatorios, falta de respeto, trabajo diferenciado, estereotipos. Problemas con alumnado o pares con poco interés, escasa formación o conocimientos, resistencia al trabajo, diferencia de opiniones.

- ¿Cómo describiría el ambiente institucional? ¿Existen diferencias entre departamentos, centros o cargos? ¿Hay una infraestructura adecuada para el desenvolvimiento de sus actividades?
- ¿Existe una visión conjunta de lo que implica el trabajo académico? ¿Existe una visión de lo que implica la educación superior?, ¿cuál es esa visión?
- Al trabajar en equipo, ¿cuáles han sido los resultados? ¿Cómo se lleva con sus iguales y con sus superiores? ¿Cómo es su trato con los subordinados? ¿Cuál ha sido su relación con rectores, jefes de departamento, compañeros, alumnos, becarios, personal administrativo?

- Llevando su papel como académico a un plano ajeno al espacio escolar, ¿cuál es su relación con otros investigadores? ¿En el plano familiar? ¿En el plano social?
- ¿En algún momento se ha sentido discriminado, obstaculizado o diferenciado? ¿Hay alguna clase de estereotipo de carácter peyorativo presente en su ámbito laboral que lo afecte a usted o a algún compañero?

Productividad académica. Se plantean las dificultades relacionadas con las funciones de investigación y docencia, si los criterios establecidos por las instituciones educativas, políticas educativas y parámetros profesionales generan problemas al desenvolvimiento profesional.

- ¿Cuáles son las actividades que debe realizar como Profesor-investigador?
- ¿Qué implica hacer Docencia? ¿Difusión? ¿Gestión? ¿Administración?
- ¿Dedicación de tiempo y esfuerzo? ¿Cómo se divide entre estas actividades? ¿Cuáles requieren mayor atención, esfuerzo y tiempo? ¿Cuáles brindan mayor retribución (profesional, personal y económica)? ¿Cuáles son las que representan mayor desgaste? ¿Cuáles son cruciales para la actividad académica? ¿Cuáles actividades cambiaría, eliminaría o aumentaría como parte de la profesión?

El conjunto de interrogantes dentro de cada temática de conversación se planteó como un guion para el entrevistador, no obstante, durante los conversatorios no hubo la necesidad de enunciar estrictamente todas las preguntas. Lo que se buscó fue introducir a los participantes dentro de una plática que estuviera directamente dirigida al debate de cuestiones problemáticas, ya que, teniendo en cuenta la primera revisión de las guías de entrevista, algunas preguntas podrían generar un efecto contraproducente para el desarrollo de la investigación al generar desconfianza y resistencia en los entrevistados.

3.3 Selección de los participantes

Para la definición de los participantes se consideraron dos criterios base; el primero, que los sujetos estuvieran adscritos al Centro de Ciencias Sociales y Humanidades; y el segundo, que se encontraran realizando funciones de docencia e investigación durante el semestre enero-julio del 2021. No obstante, debido a la gran cantidad de sujetos que respondían a estos dos criterios, se decidió utilizar una muestra teórica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) para así reducir la muestra a menos de diez sujetos. Para ello

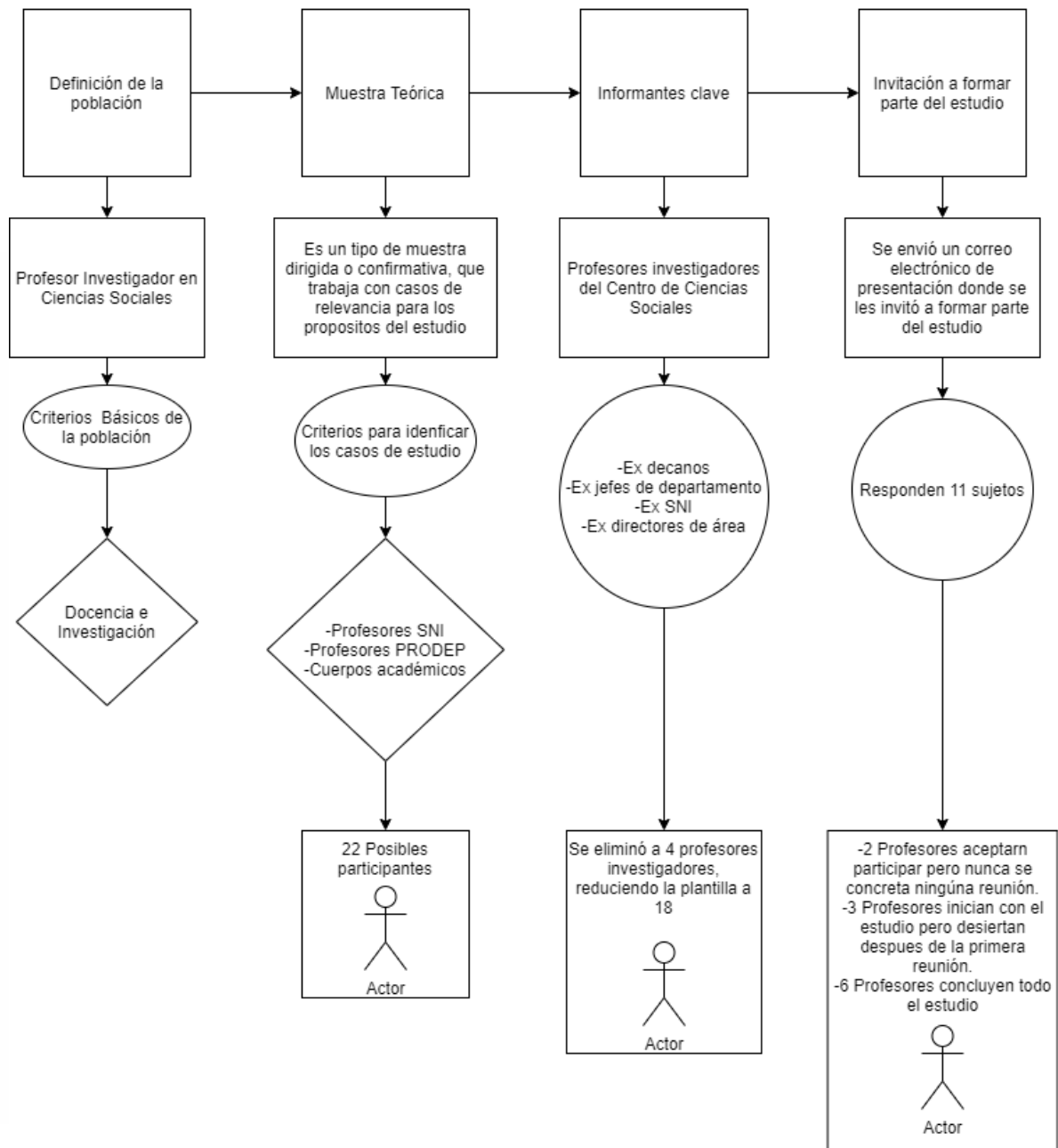
se incluyó la revisión de documentos oficiales para ubicar perfiles de profesores investigadores de amplia trayectoria profesional. Los documentos que se revisaron fue un listado de profesores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores y la lista de profesores pertenecientes a los cuerpos académicos, siendo a su vez complementada con el listado de profesores que reciben apoyo PRODEP¹. Estas listas integradas permitieron reducir la muestra a tan sólo 22 sujetos.

Los dos caracteres persistentes, docencia e investigación, se presentó como referentes documentales que permitieron comparar la experiencia y trayectoria de los posibles participantes. Sin embargo, en lo que refiere a otras actividades como la difusión, dirección o administración, resultó difícil el ponderar y evaluar la significancia y experiencia de los sujetos. Reconociendo esta situación, se resolvió consultar a cinco informantes clave para poder complementar la experiencia de los sujetos dentro de estas actividades. Estos informantes clave se constituyeron a partir de profesores con amplia experiencia y antigüedad dentro de la misma institución educativa, algunas características notorias de estos individuos los ubicaba como profesores investigadores de antigüedad que habían llegado a ocupar cargos de jefatura de departamento y dirección de área académica.

Gracias a los referentes brindados por los informantes clave se desestimó a cuatro de los 22 sujetos ya identificados. Los argumentos que se presentaron para eliminar de la muestra a estos sujetos fueron tres: 1) Perfil de poca contribución para los objetivos de la investigación, 2) Se encuentra en año sabático y 3) Sujeto con carácter difícil o problemático. Bajo estos criterios, se logró reducir la muestra a una plantilla de 18 profesores investigadores, a quienes se les envió un correo electrónico en el que se les invitó a formar parte de la investigación (Carta de presentación en Anexo número 2). De los 18 profesores invitados sólo 11 respondieron al correo electrónico y accedieron a formar parte del estudio, sin embargo, dos de los participantes nunca se presentaron a las reuniones de entrevista, por lo que el desarrollo del estudio sólo contó con nueve participantes (véase Figura 2).

¹ La lista de profesores adscritos al SNI fue otorgada por la Dirección de Posgrados de la Institución, los otros dos documentos son de acceso abierto en el portal digital de la universidad.

Figura 2
Esquema de selección de participantes



Una vez que se definieron los nueve participantes de la investigación y se tuvo preparado el material para las entrevistas, el siguiente paso fue establecer una forma de trabajo para reunirse con los participantes.

Uno de los factores cruciales del seguimiento de las entrevistas fue el preparar una reunión continua y flexible con los participantes en el estudio. Una de las preocupaciones latentes que se percibieron durante el primer contacto con los sujetos es que la disponibilidad de las reuniones estaba reducida a los martes y jueves, lo cual complicaba el agendar varias reuniones para una misma semana.

Con base en el aprendizaje hecho durante el primer acercamiento con los participantes realizado durante los meses de enero y febrero del 2021, se decidió que la realización de las entrevistas estaría a disposición de los propios participantes, por lo que tomando esto en cuenta, se optó por trabajar con sólo dos participantes de forma paralela. La idea de calendarización de las entrevistas se fundó en ajustar una agenda consecutiva de reuniones con uno o dos participantes, al punto de obtener una saturación de la información. Hasta no terminar con el sujeto o los sujetos en cuestión, no se podría continuar en agendar reunión con un tercer participante. Esta forma de trabajo permitió en algunos casos el realizar un seguimiento por espacio de dos a tres semanas con cada uno de los sujetos (véase Tabla 1).

Tabla 1
Relación de entrevistas realizadas durante el trabajo de campo

Sujetos	1ª Reunión Entrevista	2ª Reunión Entrevista	3ª Reunión Entrevista	4ª Reunión Entrevista	5ª Reunión Entrevista
A1	03/02/21				
A3	29/01/21		06/05/21	13/05/21	
A4	27/01/21				
A5	28/01/21		02/04/21	08/04/21	
B2	05/02/21		11/05/21	27/05/21	
C1	26/02/21		22/04/21	27/04/21	18/05/21
C3	10/02/21	17/02/21	17/02/21	06/04/21	13/04/21
C5	16/02/21		08/04/21	16/04/21	
D3	23/02/21				

Como es posible apreciar en la relación de reuniones, los participantes A1, A4 y D3 abandonaron el estudio posterior a la primera entrevista. En el caso del sujeto A4 y D3, ya no existió canal de comunicación puesto que la respuesta a los correos electrónicos fue nula. En el caso del sujeto A1, aunque se conciliaron varias reuniones, el participante

finalmente no asistía a la sesión, se intentó establecer contacto de manera reiterada pero el sujeto aplazó y canceló continuamente las reuniones hasta que la fecha límite dispuesta para el levantamiento de la información llegó a su fin. El proceso de indagación hasta la obtención de una saturación de la información sólo se logró de manera exitosa con los participantes A3, A5, B2, C1, C3 y C5.

3.4 Modelo de análisis de la información

El propósito del acercamiento metodológico fue la obtención de una serie de narrativas sobre experiencias profesionales en el campo de la profesión académica con el fin de explorar, describir y comprender la configuración del ethos de la profesión desde la voz de los sujetos inmersos en dicha actividad.

La revisión de la información se estableció en tres diferentes fases de exploración; la primera fase asumió un carácter estrictamente relativo a la caracterización de los sujetos, esto implicó reconocer las particulares de su desenvolvimiento como académicos; en la segunda fase, se enfocaron los esfuerzos en la identificación de las experiencias de conflicto como nudos de interpretación; y en la tercera fase, se siguió una exploración abierta para el establecimiento de nuevas temáticas de interés, a partir de las cuales se reconoció nuevos nudos de interpretación emergentes del discurso de los participantes.

Fase no. 1. El material de la entrevista se conjuntó de manera individual por cada uno de los participantes de tal forma que la lectura y comprensión del texto proporcione una narrativa individual. En este punto de la exploración de la información se buscó presentar una visión que logre caracterizar la singularidad de cada una de las trayectorias. El aspecto relevante de esta exploración de la información se encuentra en el reconocimiento de los diferentes contextos culturales e históricos que cada uno de los sujetos a experimentado como académico, pues esto sirve como fundamento para la interpretación de las concepciones y nociones expresadas sobre la profesión académica.

Fase no. 2. La segunda fase de exploración de la información incidió directamente en la identificación de las experiencias de conflicto para el establecimiento de nudos de interpretación. Las experiencias de conflicto han sido definidas como las unidades de análisis que permiten establecer una referencia simbólica sobre el posible proceso de reacomodo del constructo ético de los sujetos en relación con la profesión académica (Hirsch, 2020), el cual finalmente hace referencia a la posible explicitación de un ethos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

profesional (Yurén,2005). La noción de nudos de interpretación comprende la idea del reconocimiento de pequeños extractos narrativos. En este sentido, los nudos no tienen por qué explicitar ideas concretas o bien definidas, son concepciones expuestas por los participantes de manera constreñida o inacabada, que al ser revisadas a la luz del aparato teórico posibilitan la comprensión sobre el fenómeno de estudio, lo cual equivaldría a desenredar el nudo. Al desenredar estos nudos lo que se obtiene es una delimitación y separación de posibles líneas de interpretación, senderos explicativos sobre la estructuración del fenómeno estudiado en razón de obtener un panorama más amplio sobre el objeto de estudio, posibles nuevos factores de injerencia, diferentes escenarios de acción o adiciones al constructo teórico, en síntesis, una comprensión más holística sobre el ethos profesional.

Debido a que se utilizó una aproximación indirecta para la recuperación de la información, se propuso un seguimiento de una narrativa sobre la trayectoria profesional en cada uno de los participantes (la cual se postula dentro de la primera fase), y de forma intermitente, tratar temáticas de conversación que dieran apertura a la discusión de las problemáticas experimentadas en la profesión académica, las cuales fungen como el objetivo principal de esta segunda fase de exploración.

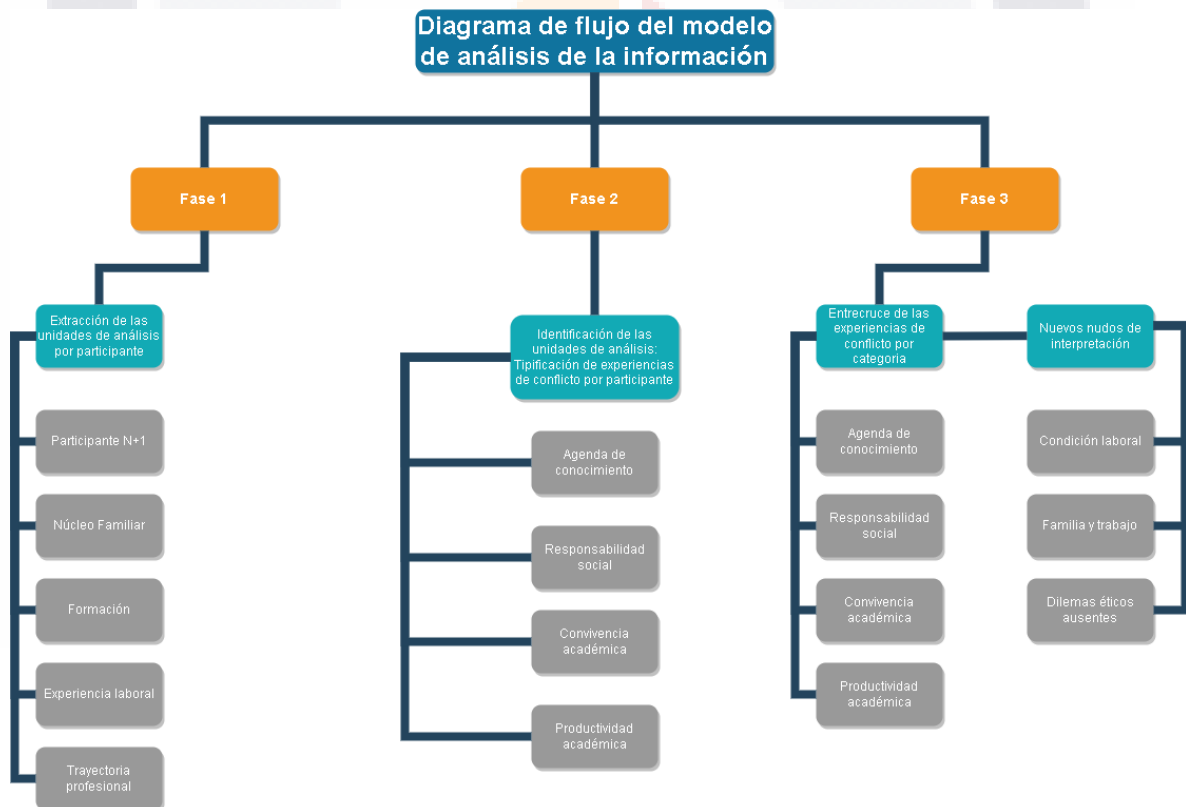
Fase no. 3. En la última fase de exploración de la información se siguió un código abierto para el análisis de la información. A diferencia de la segunda fase de exploración donde se sigue una tipología de análisis que recupera las temáticas de conversación para el abordaje de los dilemas éticos de la profesión académica expuestos por Hirsch (2020), en la tercera fase de exploración se da apertura a nuevos nudos de interpretación, desarrollando un entrecrucé de las diferentes concepciones expuestas por los sujetos como postura de reflexión y comprensión sobre el fenómeno del ethos profesional.

Esta fase se alejó de la narrativa individualizada y buscó acercarse a la noción de ethos profesional en su versión de mayor abstracción, por tanto, se dio paso a la identificación de unidades de análisis que pudiera complementar, argumentar o contradecir las nociones particulares de cada uno de los participantes para el establecimiento de una narrativa conclusiva sobre el ethos profesional.

Para el examen de la información se utilizó un programa de análisis cualitativo, el cual se empleó para la identificación de las unidades de análisis. La primera fase de exploración estuvo comprometida con la caracterización de los participantes en el estudio,

por lo que se extrajeron ideas que reflejaran las experiencias, posturas y nociones que ayudaron a establecer un imaginario de los diferentes sujetos en el estudio y con ello desarrollar una comprensión de su contexto social e histórico. Con relación a la segunda fase el uso del software consistió en la identificación y sistematización de nudos temáticos para la tipificación de las experiencias de conflicto, cuestión que se desarrolló desde la aproximación metodológica por medio de las temáticas de análisis de los conservatorios según la guía de entrevista. Para la última fase, se solventó mediante un entrecruce de categorías dentro del mismo software de análisis cualitativo, los nudos temáticos extraídos en la segunda fase fueron compaginados para encontrar nuevos temas de interpretación o extrapolar los significados a partir de las diferentes concepciones expuestas o la falta de ellas.

Figura 3
Modelo de análisis de la información



3.5 Consideraciones éticas de la investigación

En el caso del presente proyecto, se contempló el seguimiento de los lineamientos básicos de investigación, los cuales se despliegan a partir de los principios de autonomía, de no maleficencia, de beneficencia y de justicia. Las decisiones que se tomaron durante el proceso de investigación buscaron asegurar tanto la calidad como la integridad del estudio, al igual que a salvaguardar la seguridad y el bienestar de los participantes involucrados.

Debido a que la información que se presentó durante el estudio se considera de carácter delicado e íntimo, se puntualizó a los participantes que el objetivo directo de la recuperación de información fue el establecimiento de narrativas sobre las diferentes problemáticas de la profesión académica, por lo que en todo momento se cuidó la relación entre entrevistador y entrevistado, así como el cuidado de la información. Los sujetos fueron contactados e invitados de manera libre a participar en el estudio (Carta de presentación Anexo 2), a su vez, se les informó que en cualquier momento eran libres de abandonar el estudio. Durante el proceso de levantamiento de la información el entrevistador estuvo consciente de evitar presionar a los participantes sobre temas que notablemente les resultaran difíciles de relatar a los participantes, en este sentido también se les comunicó la posibilidad de modificar o eliminar la información que no les pareciera adecuada.

La información que se recopiló, así como la identidad de los sujetos ha sido modificada para guardar el anonimato de los participantes, con ello se ha sustraído todo tipo de referencias directas a la identidad de los sujetos dentro de las narrativas, además de que dicha información no será de libre consulta. Con respecto a los extractos de información que se presenta en los apartados de Resultados y Análisis y discusión, a pesar de la eliminación de la información de índole personal, se mantuvo la referencia a las ideas, experiencias y nociones de la manera más fehaciente posible. La interpretación de esta información constituye una plena y directa responsabilidad del investigador, por lo que se deslinda a los participantes de las posibles implicaciones que esta pueda causar.

Finalmente, en todo momento se protegió la probidad de los sujetos que formaron parte directa o indirecta de la investigación (revisores de instrumento e informantes clave), mientras que todas las interacciones que generaron algún tipo de interacción contaron con el debido cuidado del responsable de la investigación, además de que el estudio siguió los principios generales expuestos por la American Psychological Association (2020).

Capítulo 4. Discusión y análisis de resultados

En el presente capítulo se discute y analiza la información recuperada durante el trabajo de campo. El proceso realizado ha seguido las pautas estipuladas dentro del diseño fenomenológico; explorar, describir y comprender el fenómeno estudiado a partir de las narrativas recuperadas por los participantes en el estudio. Como resultado de este procesamiento de la información se reflexionó en torno a las unidades de análisis recuperadas, siendo a partir de ello que surgen una serie de argumentos y reflexiones que han servido para establecer un diálogo crítico dentro y fuera de la postura teórica sobre el ethos profesional.

En el primer subapartado del capítulo se presenta una caracterización de los participantes en el estudio con lo cual se busca establecer las nociones históricas, culturales y contextuales que yacen detrás de las concepciones que se estipularan en la reflexión y comprensión sobre la configuración del ethos profesional del profesor-investigador. En el segundo subapartado se desarrolla la revisión de las experiencias de conflicto expresadas por cada uno de los participantes en el estudio, en este punto se trata de inferir las diferentes disyuntivas que pudieran dar paso a la reconfiguración ética de los sujetos ahondando en los cambios, rompimientos o evoluciones individuales que han implicado el desarrollarse como académicos.

Así mismo, en este subapartado se desarrolla el análisis y discusión con base en las temáticas de conversación sobre los principales dilemas éticos de la profesión, exponiéndose y deliberando las diferentes circunstancias y preocupaciones relatadas por los participantes. En el tercer subapartado se desarrolla de manera abierta una reflexión sobre las diferentes categorías desarrolladas en los conversatorios, en esta sección se conciben las diferencias y similitudes entre las concepciones de los participantes desde los argumentos que cada uno otorga respecto a sus posiciones como profesores investigadores.

En el último subapartado del capítulo se presentan las conclusiones del trabajo, en este espacio se argumenta la noción de un ethos profesional que se encuentra altamente definido por los particulares dilemas revisados en cada uno de los individuos. Además, gracias al entrecruce de categorías entre los diferentes participantes, y la apertura a nuevas líneas de interpretación, es posible hablar de nuevos elementos de injerencia que no han

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sido retomados como parte del constructo teórico y que parecen tener un gran énfasis en la configuración del ethos profesional del profesor-investigador; tales como las condiciones personales, laborales e institucionales.

4.1 Caracterización de los participantes

La información recuperada durante el trabajo de campo responde a un conjunto de narrativas que plantean las experiencias y concepciones que los sujetos participantes han compartido con relación a la vida académica. Definido este esquema, el particular fenómeno de interés para el estudio corresponde al ethos de la profesión académica, el cual podría llegar a ser articulado como el objeto de estudio. Sin embargo, esta noción debe ser clarificada para su comprensión desde el entendimiento de las diferentes perspectivas, es decir, desde la comprensión histórica y social de los sujetos que han participado en la investigación.

La propuesta teórica sobre el ethos profesional (Yurén, 2005, 2007, 2010, 2013), parte del supuesto de que la información recuperada posibilita la comprensión de la configuración del ethos profesional a partir de interpretar los sentidos y significados que los participantes le atribuyen a su práctica. Es decir, es una teoría que asume la perspectiva intersubjetiva como el fundamento revelador del fenómeno, por lo cual la racionalidad del trabajo metodológico no se encuentra centrada en un objeto de estudio formal y aislado, sino en los sujetos de estudio, el cual corresponde a los individuos sociales e históricos.

La información brindada por cada uno de los participantes en el estudio responde a una articulación lógica que puede ser independiente o interrelacionada con los demás integrantes dentro de la muestra teórica, esto implica que, de acuerdo con la naturaleza y características del sujeto, el aspecto en cómo se plantea el fenómeno puede ofrecer diversas posibilidades de interpretación. Esta diversidad en las posibilidades de interpretación de la información recuperada no resulta ser azarosa o completamente libre; ya que, por un lado, la teoría sobre el ethos profesional estipula e identifica el movimiento de superación dialéctica necesario para hablar de una phronesis profesional; y por el otro, tenemos el discurso del sujeto el cual representa el material de análisis dentro del cual se puede navegar para la explicitación de esta dialéctica.

Como resultado, se obtuvo un total de 24 sesiones de conversación, las cuales quedaron registradas en una serie de videograbaciones con una duración total de 27 horas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y 42 minutos. El tiempo y tipo de información suministrada, mantuvo una divergencia con relación a cada individuo; los participantes A1, A4 y D3, sólo participaron en una sesión, en el caso de estos tres participantes se desconoce los motivos de abandono del estudio, estrictamente dejaron de contestar los correos electrónicos para el seguimiento de los conversatorios. En el caso de los participantes A3, A5, B2 y C5, de forma análoga se logró concretar tres sesiones con cada uno de ellos; con el participante C3 se realizaron cuatro y por último con el participante C1, fueron cinco sesiones.

La diferencia en el número de sesiones con cada uno de los participantes dependió del tiempo de duración de los conversatorios, en este sentido se siguió la idea de que las entrevistas tuvieran una duración aproximada de 45 minutos para no hacer cansadas las reuniones, pero esto dependió del discurso y disponibilidad de los entrevistados. En este sentido, algunos de los participantes dieron apertura a un diálogo que llegó a alargarse hasta por más de hora y media.

Respecto a la saturación de la información, se extendió la idea de tocar los referentes de la trayectoria profesional de los participantes, y de forma paralela incidir en las temáticas de análisis que se estructuraron para la guía de la entrevista. Los resultados también comprendieron distintas variaciones en la recuperación de la información, pues en tanto que algunos de los sujetos asumieron un seguimiento bastante detallado sobre su trayectoria tocando temas de interés para el estudio, también hubo sujetos que se mostraron resistentes al seguimiento o abordaje de las temáticas.

Para la organización y procesamiento de la información se llevó a cabo un trabajo de transcripción de la totalidad de las entrevistas. Para la transcripción se siguieron los lineamientos del modelo natural (Bassi, 2015), el cual contribuyó en la obtención de narrativas libres de balbuceos y repeticiones, admitiendo la corrección en la redacción para la presentación de estructuras más claras sobre el discurso recuperado. Como resultado se obtuvo un documento de 424 páginas de extensión.

Respecto a la diferencia en las cantidades de información obtenidas por participante, estas no representaron un problema para el desarrollo del análisis de la información. Como bien se ha comentado en líneas anteriores, la propuesta de recuperación de la información se insertó en la obtención de narrativas sobre las trayectorias profesionales de los sujetos, esto dio como consecuencia diferentes extensiones en cuanto a las narraciones por participante, no obstante, la extensión de las narrativas no infiere en la calidad de estas.

Los extractos utilizados para el discernimiento en la configuración del ethos profesional de los sujetos no responden a la longitud de las relatorías, sino a la capacidad del sujeto para reconocer momentos específicos de su historicidad en relación con una posible construcción de su eticidad. De ello se desprende, que en el discernimiento de los conversatorios varios de los sujetos entrevistados se hayan apegado a un discurso políticamente correcto, y que, a pesar de haber compartido gran parte de su vida laboral, evitaran desarrollar temas o preguntas sugeridas durante las entrevistas. En este sentido, para el análisis y discusión de la información se tomó como principal foco de atención las experiencias de conflicto, y no por el contrario la narrativa de la trayectoria de los sujetos.

Con el fin de hacer evidente la racionalidad interpretativa del trabajo realizado, a continuación, se presenta la caracterización de los participantes en el estudio, esto como una estrategia de reconocimiento de las realidades históricas, sociales y culturales de cada uno de los participantes. Además de que, con ello, se hacen inteligibles la demarcación de los criterios de validez y confiabilidad del cuerpo de argumentos generados para las conclusiones de la tesis.

4.1.1 Caracterización del sujeto A3

El sujeto A3 parte de un contexto bastante particular, como dato sobresaliente se anota que su ascendencia familiar se remonta a un pequeño pueblo del estado de Michoacán. La formación escolar de sus padres constaba de algunos años de educación básica, y en cuanto a la ocupación de estos, se precisa atendían una pequeña miscelánea del poblado. Alejado de las grandes ciudades y escuelas, y, por ende, del contacto con la vida académica o profesional que se gestaba durante la época, surge una incógnita ¿cómo pasa un niño de un pequeño pueblo a convertirse en un académico de una ciudad como la de Aguascalientes?

Para intentar responder a esta pregunta, se refieren dos ideas que pudieran plantearse como resultado directo de la cultura familiar en la que el sujeto A3 creció. La primera de ellas refiere a que, si bien sus padres no respondían a un alto nivel escolar, apreciaban y reconocían el valor de la educación como un bien para sus hijos, de ahí que hayan implantado cierta idea innata de que los estudios, desde la primaria hasta la carrera profesional, debieran llevarse como algo natural y necesario. Esto resulta ser crucial para el contexto del cual el sujeto A3 se desprende, pues este tipo de aseveraciones no eran tan comunes. Como resultado germinó un gran aprecio y valoración por la educación, esto a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pesar de que fuera necesario abandonar el hogar a una corta edad e inclusive radicar en otro país. Esto hablará de un trascendental reconocimiento de la educación como valor en sí, pues se postula como un camino que independientemente del objetivo o fin que proyecte, es apreciable por sí mismo y digno de ser recorrido. Sobre la segunda idea, se reconoce un importante cultivo del hábito de la lectura.

Mi abuelo paterno no estudió, no tuvo escolaridad para nada, mi padre sólo estudió hasta tercero de primaria y mi madre si terminó la primaria, pero nada más... tuve dos hermanas, mi hermana mayor estudió la carrera de Comercio, y mi hermana menor, estudió algunos semestres de la carrera de medicina en la Universidad Autónoma de Guadalajara, pero no terminó, esto te hace ver que a pesar de que mi padre no tuvo estudios, pues sólo estudió hasta tercero de primaria siempre se interesó mucho por la cuestión de los estudios y de la cultura y siempre nos impulsó a nosotros a estudiar...

Yo nunca tuve duda de que iba a estudiar la universidad, se me hacía mi camino normal, yo dije, "termino la primaria, la secundaria y lo demás, y voy a llegar a la universidad", pero nunca por una razón que dijera, "quiero ser como fulano de tal", no, no sé, en general así era como yo veía mi perspectiva desde chico, a lo mejor por lo que nos impulsaba mi papá...desde chico fui un lector muy voraz y lo que leía, era lo que mi papá tenía ahí en la casa para leer, y te digo, para el pueblo y para su época y para lo que él estudio, él también era un ávido lector digamos... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Siguiendo la narrativa del sujeto A3, la miscelánea que era atendida por su familia, propicio un importante acceso a una diversa cantidad de periódicos, revistas e inclusive comics. Sus recuerdos refieren a que tanto su padre, así como las amistades de este, compartían puntos de vista y reflexiones que rescataban de sus lecturas, provocando cierta interacción informada sobre los acontecimientos del momento, cuestión que hizo resonancia en él, invocando una actitud y disposición positiva hacia la lectura.

Reconociendo este punto de origen, la ruta que el sujeto A3 siguió para continuar con sus estudios comprendió una formación como seminarista. En la transición que se da entre el terminó de la educación básica y los inicios de la secundaria, el sujeto A3 interrumpe su formación para aplicar por el sacerdocio. Esta elección resultó ser clave para su trayectoria, pues independientemente de lo que pudiera comprender el abandonó de la escuela pública, él reconocería que su formación apenas estaba por estructurarse, pues acoplarse al hábito del estudio apenas tuvo lugar a su paso por el seminario.

Ahí -refiriéndose al seminario- una de las cosas que tengo que agradecer, es que adquirí el hábito del estudio, yo ya era lector antes de llegar al seminario, pero ahí adquirí con más fuerza el hábito del estudio y también el aprendizaje de lenguas extranjeras... en aquel tiempo, creo que ahora ya no está tan fuertemente arraigado en los estudios del seminario, teníamos que aprender a hablar latín porque era el currículo en el seminario, eran cuatro años de latín, y en esos cuatro años de latín estudiábamos también matemáticas, química, física, cosas de esas y claro, también asuntos de religión... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

La formación en seminario representó el tener que mudarse por un tiempo a una gran ciudad y posteriormente radicar en otro país y adentrarse en los estudios sobre la religión. Como él bien reconoce, la formación sacerdotal en aquellos años abrigaba un importante contenido en ciencias como matemáticas, física y química, además de un aprendizaje práctico de otros idiomas como latín, inglés e italiano, por lo que, a diferencia de todo lo que se pueda considerar en relación a que la formación en seminario es pobre o dogmática, resultó ser todo lo contrario, para él resultó ser bastante enriquecedora, posiblemente más que el haber continuado con una educación tradicional en México.

La educación que el sujeto A3 recibió en el seminario semejó a lo que en la escuela pública ocuparía el lugar de los estudios de secundaria y carrera profesional, aunque con un objeto claramente orientado al sacerdocio. Sin embargo, nuevamente sucederían algunos cambios importantes. Para cuando su formación termina y es momento de volver a México para ejercer, el sujeto A3 se da cuenta que el contacto con algunas ideas, posturas teóricas y autores durante su formación ya habían movido otro tipo de intereses, por lo que, aprovechando la oportunidad de estar en el extranjero, decide continuar su formación y realizar una maestría en Ciencias Sociales. Este cambio marcó una nueva dirección en su vida, pues a partir de ello abandonó su carrera como sacerdote para insertarse en el mundo de la academia.

Regresé a México, en principio regresé a Monterrey y empecé a trabajar ahí en una universidad privada, la Universidad de Monterrey, esa universidad fue de las primeras que tuvieron la carrera de Sociología en México, entonces llegué a enseñar en la carrera de Sociología y al poco tiempo, me hicieron jefe de departamento... en ese tiempo al licenciado ##### le pidieron que fundara la carrera de Sociología aquí en la Universidad -refiriéndose a la Universidad Autónoma de Aguascalientes-, él ya estaba aquí en la Universidad y como nos conocíamos, pues él me invitó para venir acá a fundar la carrera de Sociología y acepté en 1976, y desde entonces aquí estoy... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Terminados sus estudios de maestría, el sujeto A3 regresa a México, curiosamente no ha su pueblo natal, sino a Monterrey, en esta ciudad es donde experimentaría por primera vez el mundo laboral al integrarse a la vida académica bajo el papel de profesor. En muy poco tiempo su esfuerzo como profesor lo llevó a la jefatura de departamento, que posteriormente abandonaría por aceptar una invitación de trabajo en Aguascalientes. Un antiguo compañero de seminario que se encontraba trabajando en aquel momento en la ya fundada Universidad Autónoma de Aguascalientes le invitaría a trabajar con la finalidad de conjuntamente fundar la carrera de Sociología.

A su llegada a la universidad, el sujeto A3 experimentaría una recepción bastante especial, pero para entender esto es necesario entender dos cuestiones con las que se encontraba lidiando la institución. Por un lado, la dirección que había tomado la universidad planteaba una idea de crecimiento, cuestión que era acorde con la demanda educativa que se venía gestando en todo el país, existía una clara necesidad por cubrir una demanda educativa a nivel de educación superior. Pero por el otro, la universidad no tenía claramente definido como lograr este crecimiento, hablando del modelo de configuración institucional, contratación de profesores, impartición de clases, investigación, etc., la universidad apenas se encontraba en construcción y aún había mucho trabajo por hacer.

Estas circunstancias definieron por completo los primeros pasos del sujeto A3 como académico al interior de la universidad, pues si bien la invitación que se le había extendido radicaba en una tarea en específico, no obstante, su participación en la universidad iría más allá de esto.

La idea que se le había planteado al sujeto A3 de venir a Aguascalientes consistía en fundar la carrera de Sociología, sin embargo, a su llegada habría mucho trabajo por hacer. La plantilla docente que se tenía por aquellos años apenas y lograba cubrir la oferta educativa que ya se tenía, por lo que el fundar una carrera nueva, más allá del trabajo administrativo, implicaba mucho trabajo en docencia y no sólo para Sociología, sino en otras carreras e inclusive en otros niveles educativos.

Llegué combinando dos cosas, la docencia, incluso di clases en la prepa, en la clase de Sociología en la Prepa Petróleos y también Sociología Industrial, creo que se llamaba, o de la Empresa, no recuerdo, en la carrera de Administración, y al mismo tiempo labrando el primer plan de estudios de la carrera de Sociología, eso fue un semestre, después ya empezó la carrera de Sociología, y como ##### y yo éramos los únicos sociólogos, pues

ahora sí que dábamos todas clases de la carrera, incluyendo hasta inglés, de plano todo, de por sí en toda la universidad éramos pocos y en la carrera con mayor razón y pues nos tocaba dar todas las clases... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

En este sentido, el papel que tomó el sujeto A3 al interior de la universidad tuvo gran peso, pues su intervención en la institución no se limitó a la mera impartición de clases y la organización de programas para la creación de carreras, su desempeño fue más allá de esto y su participación resultó ser bastante crucial para moldear a la institución.

En aquel tiempo la organización de la universidad era un poco diferente, se tenía una idea un poco administrativa de la organización de la universidad, en el sentido de que, como en las empresas debería de haber un área donde se planeara y otra donde se ejecutara, el área de planeación y el área de ejecución, en ese entonces no había lo que ahora son las direcciones generales, pero también había un área que ahora no recuerdo cómo se llama, donde se concentraban a los coordinadores de las carreras, en esa área se concentraban los coordinadores de carrera y se suponía que ellos deberían de planear todos los programas de estudios de las carreras y que los profesores solamente deberían ejecutarlos, no hacer los programas, entonces... tanto ##### como yo coincidimos en que la idea no era esa, el profesor debería de diseñar sus propias materias, el trabajo académico tenía que ser diferente... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Además de levantar la voz y contribuir con ideas, también desarrollaría acciones prácticas y directas para la conformación de la vida institucional.

La universidad fue creciendo y fue contratando más profesores, y yo digo, “fuimos” porque nos tocó a ##### y a mí buscar a los profesores, en ese tiempo las carreras de Sociología eran muy pocas y los egresados también, no había mucha gente de que echar mano para dar las clases, pero bueno, por eso digo que conseguimos, no porque yo los haya contratado, sino porque nos tocó andar buscando a la gente para integrarse... Era muy difícil en aquel tiempo conseguir profesores, no había mucha oferta de profesores en el caso nuestro, a lo mejor para Derecho sí, porque había muchos abogados, pero en el caso de la Sociología y tal vez era el caso de la Filosofía, Letras y otras, no sé, pero era bastante más difícil conseguir profesores... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Esta participación de la que fue parte el sujeto A3 también comprende la idea de un momento específico en la historia de la universidad, la comunidad universitaria era sumamente pequeña en comparación con lo que es hoy en la actualidad, cuestión que habría permitido una dinámica singular; la comunicación era permanente y se podría decir

que la voz y voto de cualquier trabajador de la universidad tenía un gran valor para la configuración de ésta.

Yo creo que mi experiencia va a ser una experiencia muy singular, como la de muchos otros compañeros de mi edad, más o menos, que ingresamos a la universidad cuando esta apenas iniciaba su historia como universidad, yo llegué cuando la universidad tenía, si no me equivoco dos años o algo así de fundada, digamos que la comunidad de profesores en la universidad era muy pequeña, éramos muy pocos profesores en la universidad, algunos, bastantes, eran lo que ahora conocemos como profesores de asignatura, ya que ejercían sus profesiones fuera de la universidad, pero también trabajaban en la universidad sobre todo dando clases y los que éramos profesores de tiempo completo éramos un puñado realmente, de tal manera que nos conocíamos prácticamente todos, de manera personal, y nos tratábamos también de manera personal.

Desde luego también con las autoridades de la universidad, con los administrativos de la universidad, también nos conocíamos y nos tratábamos personalmente y nos tratábamos, o sea, todo lo que uno se puede imaginar que ocurre en una comunidad pequeña... porque nos tocó la suerte de participar en lo que podríamos llamar la construcción de lo que ahora es la universidad, en el sentido de que precisamente porque éramos tan pocos, pues podíamos dialogar acerca de cuál era el camino que debía seguir la universidad, cuál era la organización que debía tener la universidad, cómo debía de organizarse las actividades de la universidad, etc., es decir, digamos que para bien o para mal, mucho de lo que es ahora la universidad fue en parte también obra de quienes empezamos al principio a trabajar en la universidad... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

La influencia del sujeto A3 en la configuración universitaria abarcaría diferentes campos de acción, uno de los aspectos más significativos contempló el trabajo referente a la investigación. Las actividades de investigación eran un aspecto que la universidad todavía no contemplaba, no al menos de manera formal, por lo que el formular y dar realidad a una actividad como esta implicaba una iniciativa personal bastante fuerte, pero, sobre todo, una capacidad propositiva sustancial, había que hacer algo que no tenía referentes, al menos no en Aguascalientes.

Cuando diseñamos la carrera definimos que el quehacer del sociólogo era hacer investigación, por lo que desde en un principio en el plan de estudio aparecen los talleres de investigación como un curso que había que darse durante toda la carrera; para ir formando a los investigadores sociólogos, y por lo tanto, nosotros también hacer investigación, por lo que empezamos a hacer investigación cuando tampoco estaba todo organizado como ahora,

de que hay que proponer un proyecto y que te lo aprueben y que el SNI y todas esas cosas, simplemente hacíamos investigación y ya... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

El sujeto A3 tendría que dar el ejemplo, pues más allá de lo que posiblemente se pueda enseñar en las aulas sobre hacer investigación, su forma de pensar la investigación lo comprometió con la idea de que, para aprender a hacer investigación, no hay otra forma que hacer investigación. Esta concepción fue lo que lo llevó a plantear sus primeras investigaciones en conjunción con sus alumnos.

Lo que les dije para que, porque me importaba que quedara muy claro, "la investigación no se hace en el salón de clase, entonces no vamos a tener clases", ahora sí que, me regañen o no me regañen porque tengo bitácoras de clase o no tengo bitácoras de clase, porque yo no tengo y ese es mi razonamiento, o sea la investigación no se hace en la clase, entonces para que los tengo en una clase... Acompañábamos a los alumnos en los talleres de investigación y ahí abordábamos diferentes temáticas, pero una que yo recuerdo con especial cariño, podríamos decir, por la actividad de investigación, fue una investigación que hice también con los alumnos de la carrera sobre la mitología purépecha... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

El trabajo de investigación que el sujeto A3 desarrollaría, propondría una específica forma de hacer investigación, una muy personal. El desarrollo de las actividades de investigación no se encontraba formalizado institucionalmente, dada esta situación había una amplia libertad de acción, sí, pero también existía un alto desconocimiento sobre ¿cómo hacer investigación?, ¿qué temas trabajar?, ¿Para qué hacer investigación?, etc. Es en este punto donde la creatividad e iniciativa, además de toda la experiencia formativa del sujeto A3 vendría a promover una particular forma de hacer investigación que no respondía a esquemas externos, sino a inquietudes personales en unión con una construcción teórica y práctica que él habría recuperado a lo largo de su formación.

Quisiera decir, que en general, que no tengo un campo específico de investigación al que me haya ceñido durante toda mi trayectoria como investigador, aunque sé, que muchas de las instancias académicas como el CONACyT valoran mucho el que uno se especialice en un campo específico, y pues yo no me he encerrado en un determinado campo, sino que he abordado diversos campos. Yo suelo citar para justificarme a uno de los clásicos de la sociología que es Max Weber, que es uno de los fundadores de la sociología, él decía "yo no soy un burro, y por lo tanto no tengo un campo", y es algo en broma ¿Verdad?, pero sí decía él eso, de no ser un burro, y por lo tanto no tengo un campo, digamos que he abordado

diferentes temas de investigación... digamos que si tengo que pensar en una perspectiva más que en un campo, pues mi perspectiva empezó a ser paulatinamente cultural, de tal manera que al final, en la actualidad podría yo decir, “que la perspectiva de mis investigaciones es una perspectiva cultural”... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Esta visión que el sujeto A3 planteó sobre el trabajo de investigación hablaría de una relación personal, casi íntima de como ver la investigación, durante la relatoría de sus proyectos resulta común encontrar la frase “porque otra vez, esta investigación surgió de una anécdota” (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021), lo cual permite considerar que el trabajo de investigación realizado por el sujeto A3 no resultaba ser ajeno o extraño, sino más bien propio y apasionante.

Señalada esta idea, la posición del sujeto A3 respecto a los propósitos o fines del trabajo de investigación abarcaría una profunda preocupación por lo que se hace a nivel académico y el papel que este tiene para la sociedad. De acuerdo con él, la investigación que se hace dentro de la educación superior es primordial para el país, no porque gracias a ella se estén resolviendo los problemas de nuestra sociedad, desde su perspectiva esto sería muy bueno pero irreal de exigir. La investigación que se desarrolla en la academia mantiene el ejercicio reflexivo y crítico sobre el conocimiento existente, es decir, que no podemos ir a la universidad pensando en la resolución de un problema inmediato, la investigación en la universidad debe de ser un lugar de generación y de acumulación de conocimiento en tanto que se promueve y revise el conocimiento a través de la investigación continua, como una forma reflexiva y crítica de donde emerge el conocimiento para dar parte a la búsqueda de soluciones.

Me gustaría referir a esto último, y que he expresado incluso en algunos foros, es el hecho de decir que cuando se nos pide que nuestras investigaciones sean pertinentes socialmente, no se puede esperar que una investigación, salvo muy excepcionalmente, resuelva una problemática social, que podríamos decir, ¿cómo se puede decir? Que sólo el cúmulo crítico de investigaciones sobre ciertas temáticas es lo que nos puede llevar a obtener resultados en determinadas áreas, es decir, que hay que seguir invirtiendo en investigación y que se vayan acumulando y que se vayan produciendo estos conjuntos críticos de investigaciones, no como una investigación, sino el grupo de investigaciones que se dan al interior de una temática específica... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Siguiendo la narrativa del sujeto A3, también se desarrolla una reflexión importante sobre las condiciones que representaba el hacer investigación. De acuerdo con él, las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

investigaciones desarrolladas durante su trayectoria se solventaban fácilmente con el presupuesto que la universidad le brindaba. Su forma de hacer investigación incurría en visitar archivos, o en su caso para la recuperación de datos, equipo de cómputo y material de papelería, elementos que eran fácilmente financiados por la institución y que en realidad no resultaban de gran inconveniente. Los elementos que tendrían gran peso sobre el desarrollo de las investigaciones pasaban a ser el tiempo y el esfuerzo dedicado en la actividad, siendo una actividad que apenas tomaba forma. La decisión del académico sobre hacer investigación o no, recaía en una cláusula bastante personal, por lo que el tiempo y el esfuerzo dedicados a ello también caía dentro de este apartado: "Había realmente poco tiempo para la investigación y no había una estructura organizativa que apoyara las actividades de investigación, simplemente los profesores debían hacer investigación" (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021).

Dicho esto, habría que reconocer que el hacer investigación es un asunto que toma mucho tiempo y esfuerzo, pero no por ello es algo imposible. Una forma que encontró el sujeto A3 de hacer frente a esto, fu el seguir dos nociones claves, trabajo en equipo y esparcimiento. Para el sujeto A3, el trabajo colaborativo tendría una profunda relevancia mucho antes de que las exigencias formales y burocráticas del trabajo de investigación tuvieran lugar, para él, trabajar en equipo es una cuestión innata de la investigación puesto que de ahí surge el diálogo reflexivo, la construcción de ideas y el intercambio de opiniones, elementos de mucha valía para cualquier investigador. A sí mismo, el trabajo de investigación no tiene por qué ser angustiioso o lastimero, hacer investigación es una actividad que tiene que compaginarse con el disfrute, con lo cotidiano y jovial, puesto que, de no ser así, cualquier carga por muy pequeña que sea, resulta insufrible para la persona.

De eso también tengo una experiencia muy positiva -refiriéndose a la investigación en equipo-, en el sentido de que ya hace bastante tiempo, antes de que se valorara el trabajo en equipo formalmente, pues ya habíamos constituido un grupo de profesores en torno a los mismos intereses del estudio de la cultura, de los estudios culturales y que, pues solíamos trabajar juntos, dialogar, discutir juntos, etc., y aquí meto una cosa que también me llama la atención, y lo he dicho en público en alguna ocasión, y es el hecho de que, para este trabajo en equipo es muy importante aquello que parece no trabajo, el hecho de ir al café, este grupo de profesores de repente, no de repente, casi todos los días nos íbamos al café juntos, alguien nos vería y diría, "¿estos qué rojos no?", pero nosotros estábamos conscientes de lo que dialogábamos en el café, desde luego también echábamos chistes y guasa, etc., pero

también hablábamos de nuestros proyectos de investigación, de lo que podríamos hacer juntos, etc.... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

La trayectoria del sujeto A3 abarcaría varios aspectos de la vida universitaria, pues además de fungir como docente e investigador, su participación en la dirección y administración tendría una amplia resonancia. Su crecimiento dentro de la institución abarcaría varios espacios de acción, como él bien menciona, "el asunto al principio fue que éramos muy pocos y aunque éramos Profesores Investigadores, pues éramos profesores, investigadores, administrativos, directivos y lo que se acumulara" (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021). Pero conforme pasaron los años, la institución iría evolucionando, propiciando con ello una organización que plantearía algunos inconvenientes, y con ello algunos cambios.

Vengo precisamente de aquellos tiempos en que uno simplemente hacía investigación y ya, y pues bueno, luego digamos que el número de investigadores fue creciendo, la universidad de alguna manera fue estructurándose, digamos más rígidamente y empezaron, y surgieron estas exigencias pues de... desde presentar los proyectos y que te los aprobaran y luego tener que dar informes sobre los avances de investigación cada semestre, informar cuando terminas la investigación, pero no solamente en la universidad, o sea también en el SNI, tienes que estar dando informes sobre tus procesos de investigación, cierta obligación de publicar, que si en revistas arbitradas, que si indexadas, etc., y todo eso, y no solamente, también en el PRODEP, el antiguo PROMEP y ahora PRODEP, otra vez.

Ahí también hay que estar dando informes acerca de lo que haces, etc., etc., y no solamente, también hay becas al desempeño, también ahí tienes que estar informando acerca de lo que haces... y esto simplemente a mí me hace recordar a uno de los autores que enseñó en la carrera de Sociología y ahora en los posgrados, en la maestría y en el doctorado, que es Erving Goffman, sociólogo norteamericano que en alguna de sus obras que se llama "*La representación de las personas en la vida cotidiana*", en alguna parte de su libro dice, "*uno tiene que elegir en si trabajar, dedicar su tiempo a trabajar o dedicarlo a demostrar que trabaja*", y creo que nosotros actualmente dedicamos demasiado tiempo a demostrar que trabajamos, ahora todavía peor con la pandemia, porque se les exige, se nos exige, se nos pide a los profesores que llevemos una bitácora de lo que hacemos, que demos información sobre cómo va avanzando nuestros cursos, etc., cuando antes, uno simplemente enseñaba y ya, pues sí, en ese sentido no es una muy buena experiencia... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Entre los cambios más notorios que el sujeto A3 identificaría como parte de esta evolución institucional, encontraría que el aumento de la burocratización institucional tendría una gran injerencia en el desarrollo de su trabajo como académico.

Voy a empezar con la parte profesional en el sentido de que, cuando uno está haciendo lo que le gusta como es mi caso, pues el tiempo que le dedicas es lo de menos, nunca han sido 40 horas, siempre han sido muchas más horas las que por mi parte le he dedicado al trabajo de la universidad, pero siempre con mucho gusto, siempre porque me gusta, algunas veces digo, "yo para qué me ando metiendo en estas cosas si tan a gusto que estaba", pero afortunadamente y esto resulta ser muy afortunado, sobre todo al principio de la universidad y bueno, actualmente todavía algunas cosas que nos dan, pero el hecho de que al principio no había, lo contrataban a uno por 40 horas, pero nadie te media el tiempo que si estabas o no estabas en la universidad, entonces eso te permitía organizar tu tiempo para que cupieran todas estas actividades, también las personales dentro de las actividades profesionales, y repito, si se contara el tiempo que le dedico uno a la universidad, por lo menos en mi caso y en otros casos que conozco, no soy únicamente yo, sino colegas, pues en realidad son muchas más horas las que le dedicamos a la universidad, pero también le dedicamos tiempo a estas otras actividades familiares y amistades, desarrollo personal en otras áreas, etc., pero, con el tiempo se estableció esta obligación de checar, sí, y desde mi punto de vista esto como que burocratizó mucho el tiempo.

Otra de mis investigaciones, creo que esta no te la conté, fue también sobre cultura organizacional, y entonces, todo está relacionado con cultura como puedes ver, estudiando cuestiones de cultura organizacional, de administración, que me tuve que meter un poco a eso, dice, recuerdo un texto que leí, que dice, "Cuando se especifica muy bien, el tiempo que tienes que trabajar, también se especifica que después de ese tiempo ya no trabajas", y en esa investigación que hice en algunas empresas, en algunas de ellas, me decían, "los obreros cuando están aquí están trabajando, pero nomas están esperando que suene el horario para irse y se van, no les importa si el trabajo se quedó a medias, etc.", estos textos de reflexión sobre la cultura organizacional dicen, cuando te dicen, exactamente qué hacer, también te están diciendo, que no tienes obligación de hacer y cuando te dejan más amplitud entonces uno asume que tienes que llevar a cabo tus tareas independientemente de si se acabaron las ocho horas o no que, digamos que lo que tú tienes que hacer es dar resultados, si estás diseñando un plan de estudios de una maestría o de un doctorado y que tienes tal límite de tiempo para presentarlo frente al consejo universitario, pues tú sabrás si lo haces en la noche en tu casa, durante el día en la universidad, etc., etc., sin decir ya se acabaron mis ocho horas yo ya dejo eso y si se pudo o no se pudo. Entonces, el poner esos horarios

de checar y salir, pues también implica lo otro, de decir, "yo ya salí y ya dejo de hacer lo que tengo que hacer" ... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Esta nueva estructura institucional implicó el reconsiderar y afrontar algunos cambios, no sólo en el aspecto personal, sino en la forma de trabajar en la universidad, aceptado que la forma en cómo se piensa o se establece el trabajo académico de manera personal no siempre tiene la misma aceptación en terceros o para la misma institución.

Entre paréntesis, cuando fui decano establecí una hora para el café en el que el Decano iba con los profesores a tomar café, eso propicio, o yo intentaba propiciar el trabajo en equipo entre todos los profesores del Centro, eso desde luego desapareció en el momento que yo dejé de ser Decano... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Conforme se fue dando este cambio estructural en la universidad, y con el pasar de los años, la participación del sujeto A3 fue teniendo cada vez menos alcance, y esto no estrictamente porque él así lo quisiera.

Mira, aquí tendríamos que entrar a un campo difícil que es el de la política universitaria, así como al principio, te digo, el que fuera yo miembro o no de cuerpos colegiados en la universidad, me invitaban a dar mi opinión, etc., pero llega un momento en que cambian las circunstancias y te marginan, y entonces ya no tienes opción de presentar tus ideas, esto y lo otro, etc., pero , afortunadamente yo logré darle un giro a esa situación, dije, "ay, qué bueno que ya no me dan cargos, ni encomiendas, ni nada", y no te imaginas como avancé en mis investigaciones, como avancé en mis publicaciones, yo creo que gracias a eso soy SNI II, sino pues entre tanta cosa que me ponían a hacer, a lo mejor hasta ya me habrían sacado del SNI. (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Gran parte de la trayectoria del sujeto A3 había transcurrido entre la propuesta de ideas y la ejecución de estas, responsable de fundar carreras, posgrados e inclusive redes de investigación, así como de ocupar distintos puestos de dirección, pero en determinado momento todo esto cambio, sus ideas y concepciones que en algún momento fueron cruciales para moldear a la universidad ahora dejaron de tener lugar, se llegaba a un punto de inflexión para la carrera del sujeto A3.

Entonces yo le di la vuelta y vieras que a gusto me la pasé así, digamos ignorado, pero yo de todas maneras trabajando y trabajando con este grupo que te digo, todo este grupo fuimos marginados, pero nosotros seguimos trabajando, haciendo nuestras cosas, publicando, dialogando, por lo que logramos sacar algo positivo de esto que pudiera parecer negativo... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Haciendo una reflexión sobre estos cambios, el sujeto A3 se da cuenta de que las circunstancias de la universidad habían cambiado no sólo en lo que refiere a la política institucional que se comenzó a desarrollar, sino también en la estructura y organización del trabajo académico, con ello, se dio el advenimiento de nuevas y diferentes condiciones de trabajo, siendo el aumento de la carga burocrática uno de los principales retos para el desarrollo del trabajo académico.

Otra de las cosas y esa sí que, yo digo que sigue estando y que no tiene que ver con la política, sino que es, como se puede decir... la burocratización de la universidad. De repente, a mí me parece, yo te hablaba de las relaciones menos formales que había al principio cuando surgió la universidad, que también se explica porque éramos una comunidad pequeña, nos conocíamos, al crecer la universidad obviamente, la estructura de la universidad creció pero, yo digo que ahora, nos ocupamos mucho tiempo, y no solamente dentro de la universidad, sino también fuera... demostrando que hacemos cosas, en lugar de hacerlas, es decir, tenemos que dar informes aquí y allá y acullá, tal y tal, que ocupa mucho de nuestro tiempo, esta burocratización del trabajo académico, dentro y fuera de la universidad, porque tenemos que dar informes al SNI, tenemos que dar informes al PRODEP, que es el Programa de Desarrollo del Profesorado, tenemos que dar informes a los evaluadores que vienen a evaluar las carreras, tenemos que dar informes sobre los posgrados, tenemos que dar informes aquí y allá, dentro de la universidad, al jefe de departamento, al decano, a la dirección general de tal y otro tal. Hay un autor muy importante en Sociología que dice eso precisamente, que ya no se hacen cosas, porque se dedica más tiempo a hacer ver que se hace, entonces estamos en esa situación... (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

En la actualidad el sujeto A3 se manifiesta comprometido con desarrollar su trabajo como académico a través de focalizar todos sus esfuerzos como investigador, dejando de lado otros aspectos de la vida académica, más allá de verse como algo negativo a resultado altamente positivo, pues gracias a esto ha podido regresar y revisar antiguos trabajos, así como planear nuevos proyectos de investigación.

En la actualidad estoy regresando a mis antiguos trabajos, esa primera investigación que hice hace mucho tiempo tiene que actualizarse, quiero regresar, actualizar el panorama incursionando ahora... aparte en aquel momento, y también corrigiendo lo que escribí en aquel momento porque hay algunas cosas que ya no me gustan de ese primer libro que escribí, porque cuando yo incursione más a fondo pues ya corregiría yo varias cosas que

dije en ese primer libro, pero quiero incursionar en cuestiones más prácticas. (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

El sujeto A3 conviene en no verse derrotado frente a las actuales condiciones del trabajo académico, no obstante, reconoce que no es una situación fácil de afrontar para las nuevas generaciones de académicos.

En ese sentido es que mi experiencia, como la de los que empezamos en la universidad es muy particular, actualmente debe de ser muy difícil para un profesor que entra en la universidad pensar que puede tener un papel así en el desarrollo de la universidad, desde luego todos tienen sus ideas sobre cómo debe de ser la universidad, etc., a la mejor participan en consejos de los centros, a la mejor participan en el consejo universitario, pero ya es muy difícil que un profesor X, como es mi caso, en el que no era ni miembro del consejo universitario ni nada, pero como éramos tan poquitos digamos que echaban mano de todos nosotros para el diseño de lo que tenía que ser la universidad. (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Haciendo un recuento de la trayectoria del sujeto A3, la primera idea que sale a la vista es el salto social que realiza el sujeto. Pues es posible seguir la historia de un niño que nace en un pequeño pueblo rural y que en contra de casi cualquier pronóstico logra constituirse como un referente de la profesión académica, y no sólo eso, influir destacadamente en la estructuración de una universidad pública.

Además, en el recuento de su crecimiento profesional, así como de los retos que va conquistando, el sujeto A3 da cuenta de algunas situaciones históricas de la propia profesión, así como el moldeamiento de la institución, de la consolidación, pero, sobre todo, del encuadre que constituye la academia hoy en día. Sus concepciones, a pesar de sonar distantes, resultan ser parte del conglomerado de ideas que ahora pueden explicar varias de las nociones que comprenden la cotidianidad de la educación superior, o en su defecto, de lo que no comprenden. En este sentido, su narrativa plasma las transformaciones del trabajo académico desde su origen, como una actividad totalmente inexistente y que tuvo que acuñarse gracias a las ideas y concepciones que él fue intuyendo. Irónicamente su creatividad y proactividad que tanto lo distinguió en sus primeros pasos como académicos, es lo que en tiempos actuales resulta ser callado por una institución que lo ha marginado. Este cambio de escenario más allá de romperlo le ha permitido volver a una de sus pasiones, la investigación, la experiencia y la preocupación por el desarrollo del

pensamiento crítico siguen siendo un elemento crucial dentro del sujeto A3, simplemente que ahora son llevados fuera del plan institucional.

4.1.2 Caracterización del sujeto C3

Los orígenes familiares del sujeto C3 la sitúan como parte de una familia humilde y trabajadora, aunque con diferentes concepciones sobre lo que implicaba la educación de sus hijos. La disyuntiva respecto a la formación de los hijos planteaba la idea de dos caminos completamente distintos, mientras que el padre visualizaba que los estudios incurrieran en algo totalmente innecesario, pues desde su muy personal idea, el futuro que probablemente le depararía a su hija sería el contraer matrimonio, y que por tanto, no era necesario más que terminar la educación primaria; su madre, quien también tendría una fuerte influencia sobre el futuro de sus hijos, consideraba necesario el apoyar a sus hijos para que estudiaran hasta el nivel que ellos así lo desearan.

Mi mamá, que también nació aquí en Aguascalientes tenía mucho interés en formarnos bien, digámoslo así, yo vengo de una familia trabajadora, mis papás no son de buena posición económica, mi mamá con mucho esfuerzo hizo la carrera de contador privado, ella fue la única que estudio en su familia y entonces desde que éramos muy chicos mi mamá se esforzó mucho porque tuviéramos buena educación... mi papá pretendía que al menos nosotras las mujeres, que éramos las más grandes, por lo menos la primaria porque decía que nos íbamos a casar, o sea yo soy claramente el ejemplo este de las mujeres a las que les decían sus papás que no estudiaran porque se iban a casar, que nada más iban a atender al esposo... mi papá no tenía proyectos de que yo estudiara más allá de la primaria, porque mi papá en ese sentido era un hombre muy tradicional. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Esta perspectiva tradicional sobre que las mujeres debían de quedarse en casa para atender a su esposo constituiría no sólo una percepción de su padre, sino que también compondría el pensamiento natural de otros integrantes de la familia. Afortunadamente desde muy pequeña la impronta por estudiar infundida por su madre tendría una resonancia clara en el sujeto C3.

Cuando terminé la primaria nuestro maestro nos preguntó que quienes íbamos a seguir estudiando, entonces yo levanté la mano, y recuerdo que ahí estaban mis hermanos, era el último día de clases, y recuerdo que mi hermano que era dos años más chico que yo, me dice, -"No, tú no levantes la mano, mi papá dijo que tú no ibas a seguir estudiando"-.

Y es que sí, mi papá ya había dicho, pero dije, -"No, es que si voy a seguir estudiando". O sea, como que yo si quería, y también sabía que yo contaba con el apoyo de mi mamá. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

A pesar de este tipo de situaciones, el sujeto C3 junto con el apoyo de su madre, cambiarían la manera de pensar de sus familiares, si bien la transición entre los estudios de primaria a los de secundaria había resultado conflictivo para los supuestos de la familia tradicional, se vendría un manifiesto cambio respecto a este tipo de ideas.

La verdad es que después de la secundaria fue todo muy fluido, tal vez mis papás sí discutían y comentaban, -"¿Cómo le vamos a hacer?, la verdad no lo sé". Pero como que ya después de que entré a la secundaria todo fue una cosa tras otra... ya ni me preguntaba si quería seguir estudiando, porque yo si quería seguir estudiando y mis papás siempre nos apoyaron para estudiar lo que nosotros quisiéramos, cuando decidí estudiar sociología pues mis papás no sabían ni de que se trataba, pero decían, -"Bueno, pero si a ti te gusta, pues adelante"-. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Una vez que los padres del sujeto C3 habían acordado apoyar la educación de todos sus hijos, se derrumbó un gran muro, no obstante, la situación no estaba completamente resuelta. El brindar educación para todos los hijos comprometía a que sus padres admitieran un aumento en el gasto, cuestión que no se podían permitir del todo. Viendo que la situación económica era bastante difícil de sobrellevar se resolvió por sacar al sujeto C3 de un colegio privado a una escuela pública, acción que no pasaría desapercibida y que continuaría a lo largo de su paso por la secundaria y preparatoria, había que acoplarse a las opciones educativas que se podían aprovechar.

Yo estuve dos años en un colegio de monjas, una situación bastante desagradable para mí, pues porque era una niña pobre. Luego ya, como mi mamá estaba teniendo más hijos, optó con mucho pesar por llevarnos a una escuela pública cercana a la casa, la verdad tampoco tuve mucha facilidad para acoplarme ahí. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

En cuanto al desempeño escolar del sujeto C3 resulta notoria la idea de que ella nunca fue un estudiante de excelencia, ella se ve a sí misma como una estudiante comprometida con la escuela, pero con un rendimiento regular.

Digamos que fui una estudiante regular (hablando sobre sus estudios de secundaria), ni muy destacada, ni muy burrita, digamos que era así regular, eso sí, nunca falté, siempre iba a clases, siempre estaba en mis clases, hacía mis notas, sin esforzarme demasiado, pero si

era cumplida, cuando salí de ahí entré a la prepa de petróleos... cuando estuve en la prepa reprobé dos materias si no mal recuerdo, química y algebra, todo lo demás iba más o menos saliendo bien. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Con el paso del tiempo daría lugar a un paso importante, estudiar una carrera profesional. De acuerdo con el sujeto C3 estudiar la carrera de sociología no sería algo que estaría dentro de sus planes, en todo caso había considerado estudiar otro tipo de carreras, pero es justo para el tiempo en que se encuentra terminando la preparatoria que conoce a dos sociólogos y con ello se interesa sobre esta área de conocimiento.

Yo en ese momento tenía interés de estudiar derecho, ya que en aquel momento sociología era todavía más desconocida que ahora, porque hasta eso yo si tuve la suerte de entrar a sociología porque me gustaba, realmente me gustó mucho, y bueno son de esas cosas que uno dice, pues sabe por qué se dan, pero en aquel tiempo ##### y #####, fueron a hacer una visita a la prepa a promover una revista que ellos estaban publicando y me agradó mucho la forma de ser de ellos, pues lo inteligente que se veían, la revista me gustó mucho, entonces yo dije, -"¡Ah! pues yo quiero estudiar esa carrera"- . (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

El llamado profesional se daría de manera instantánea y tan sólo bastaría una pequeña experiencia para definir su futuro. Durante el curso de sus estudios profesionales el sujeto C3 se daría cuenta de que estudiar una carrera profesional no sería algo fácil, la situación económica familiar, así como su regular desempeño académico tendría una renuente presencia, sin embargo, en vez de convertir esto en un problema resultó convertirse en un motor para movilizar con más fuerza el cumplimiento de sus objetivos.

La verdad que empecé con materias que para mí era difíciles, otras no tanto, pero ahí fue cuando le empecé a echar más ganas porque si me gustaba mucho la carrera y a mí me tocó llevar cuatro cursos de estadística, y bueno yo ya había reprobado algebra, dicho sea de paso, luego si la aprendí, luego eso va a ser muy importante porque de eso di mi primer clase cuando empecé a trabajar... durante la carrera en aquel tiempo se pedían libros, libros en sociología que eran difíciles de conseguir y además pues eran caros, me acuerdo muy bien de estos de la editorial Alianza que eran muy caros, son españoles, de todos modos los comprábamos, mis papás tenían restricciones económicas, cuando yo estaba en la universidad mi hermana estaba estudiando la normal y mi hermano estudiaba la carrera de enfermería y tenía a los otros en la secundaria y la prepa, entonces era así como todos los hijos estudiando, pero mi mamá le encargaba a una tía que estaba en México, en la biblioteca había uno o dos libros de los que necesitábamos y si los consultábamos pero a nosotros en

la carrera nos pedían leer algunos textos completos y mis papás me los compraban, hacían un esfuerzo y si me los compraban. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

A pesar del gran aprecio que el sujeto C3 tenía por su carrera habría algunas dificultades que sortear, la cuestión económica era una de ellas, sus padres sin embargo fueron una pieza clave, ellos harían todo lo posible por apoyar a su hija. Sin embargo, en cuanto a su rendimiento escolar no habría otra forma más que aceptar la responsabilidad y esforzarse el doble, estudiando y trabajando duro para cumplir con sus materias. Este esfuerzo realizado por el sujeto C3 no pasaría inadvertido, los profesores observarían en ella a un estudiante con mucha capacidad para poder cubrir algunas actividades de apoyo en docencia, siendo así que el camino del sujeto C3 en la docencia comenzó a tener sus primeros pasos.

Afortunadamente para mí, mis maestros sí se percataban de que yo me esforzaba, desde entonces yo tengo muy buena relación con los que fueron mis maestros, el Dr. #####, cuando yo era estudiante me invitó a que fuera adjunta en una materia con él, una materia de esas difíciles y que luego le gusta implementar cosas de... digamos estrategias pedagógicas novedosas, y así fue como yo empecé a dar clase en la universidad, ni me lo tomaron como servicio social, ni nada, era nada más así, pero desde luego que yo me sentía súper wow, porque el Dr., bueno todavía no era Dr., bueno, de que mi maestro #####, la verdad es que yo a ##### durante la carrera siempre lo admiré mucho... yo tenía otros maestros pero que ##### me invitara a trabajar con él, era súper wow. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Al egresar de la carrera profesional, el sujeto C3 tendría algunas dudas sobre que le depararía el futuro. La concepción que se tenía sobre los egresados profesionales sobre dar clases no era del todo positiva, existía cierta concepción de que aquellos que se dedicaban a la docencia era resultado de un fracaso por no poder ejercer, en el caso del sujeto C3 estos pensamientos no serían del todo ajenos, pero conforme paso el tiempo la idea del trabajo académico sería entendida de otra manera.

Una de las actividades que empezaban a hacer los egresados era dar clases, empecé a ver a #####, que era de la primera generación, que daba una clase, a ##### también, a #####... y otros que estaban afuera, entonces yo decía, -"No, a mí no me gustaría dar clase, porque creo que los que se quedan a dar clase es porque no consiguen trabajo fuera".

Pero bueno, entonces yo decía, -"No sé de qué voy a trabajar". Porque siempre me daba esa incertidumbre, pero la verdad, yo trabajo de lo que sea, siempre y cuando me pueda desempeñar en algo mi carrera... (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Su inserción al campo laboral una vez egresada se daría trabajando para una paraestatal, esto abarcaría su principal ocupación, pero además de esto, el gusto por la docencia ya se había desarrollado, por lo que también se vio impartiendo algunas clases a nivel medio superior. No pasaría mucho tiempo antes de que un antiguo maestro de la carrera la extendiera la invitación para volver a la escuela, en esta ocasión para hacer una maestría que estaba por iniciarse en la universidad

Cuando yo terminé la carrera, estaba comenzando a impartir clases en prepa, en dos prepas, luego mi primer trabajo fue en distribuidora #####, duré muy poco trabajando ahí, pues en ese tiempo fue cuando el Dr. ##### me invitó, me comentó que iba a abrirse una maestría aquí, una cosa impensable para mí, realmente yo nunca pensé en estudiar posgrados, y dije, -"Pues bueno, voy a ver qué tal"

Yo vi la posibilidad de entrar a una maestría, como una cosa impensable para mí en aquel momento, porque incluso no había maestrías aquí en Aguascalientes, desde luego que no había becas CONACyT, uno pagaba de su bolsa, me sentí alagada porque ##### me invitó y me compartió esta información para poder entrar a la maestría porque entiendo que el proyecto era de #####, que era quien coordinaba esta maestría, que era fundamentalmente para habilitar a los profesores de la universidad, a los maestros de tiempo completo, yo en ese entonces no trabajaba en la universidad, estaba empezando a dar clases en prepa y estaba trabajando en ese momento en el Estado, realmente dije, -"Sí, sí entro a la maestría".

Pero más bien porque me entusiasmo la idea de estudiar eso que nunca había contemplado y luego cuando vi que los que habían sido aceptados eran mis maestros... entonces fundamentalmente mis motivaciones tuvieron que ver con esas ganas de aprender cosas, y ya cuando estuve ahí me sentí muy alagada, porque estaba con gente que yo admiraba mucho, maestros muy reconocidos para mí y pues eran mis compañeros. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

La decisión de estudiar un posgrado fue una cuestión que el sujeto C3 nunca consideró como parte de su formación, en todo caso había sido una oportunidad que se le ofreció y que tomó a la primera oportunidad. Esta nueva faceta en la vida del sujeto C3 también impondría diferentes retos, era apenas una recién egresada, comenzaba su vida laboral que ya era compleja, y, además, también comenzaba una familia, por lo que aceptar

el hacer un posgrado se volvía una inmensa responsabilidad, esto ya sin contar que pagar el posgrado representaría una gran carga.

Este último aspecto tendría gran peso en la carrera del sujeto C3, como ella misma lo reconocerá, la cuestión económica había sido un gran determinante en su vida, pero ahora, una vez siendo una egresada, este tipo de elecciones y gastos recaían directamente en ella. A pesar de este tipo de complicaciones el escenario se iría acomodando para poder hacer frente a la situación.

En el tiempo en el que yo ya había sido aceptada en la maestría, ahí como que me dio gusto, porque me dieron ciertas facilidades, ciertamente por estar estudiando la maestría, entonces, aunque la hora de entrada era a las 8 am, como yo tomaba clase de la maestría de 9 a 10 am, entonces yo entraba a trabajar poco después de las 10 y tenía un horario para compensar por la tarde... me dieron ahí ciertas facilidades para entrar a estudiar la maestría. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Los primeros semestres de la maestría el sujeto C3 viviría una vertiginosa y complicada situación, estudiar la maestría por la mañana, de ahí salir lo más rápido posible para llegar al trabajo y todavía por la tarde tener que dar algunas clases en preparatoria, todo ello para poder pagar la colegiatura. Esta situación sería vista por el profesor que la invitó a estudiar, quien reconociendo lo complejo y difícil que es el llevar ese tipo de ritmo de trabajo le recomendaría una forma de disminuir su carga, sin embargo, esto no sería tan fácil de concebir.

Cuando entré a esta maestría la universidad apoyaba a los maestros, a ellos no les cobraban, pero a nosotros tres, los tres que ya le comentaba... nos cobraban X colegiatura porque era por créditos, como la maestría era muy lenta, porque era para maestros que estaban trabajando ahí en la universidad, no sé si les destinaban algún tipo de tiempo para esto, pero la materia se tomaba una hora diaria, la materia duraba todo el semestre, en ese sentido no era tan costoso pero para mí si era mucho dinero, en ese entonces yo trabajaba en el Estado y una parte importante era para pagar eso, ##### preocupado por nosotros tres nos citó un día y nos comentó, que a los demás maestros no les cobraban nada, que nosotros tratáramos de conseguir alguna materia ahí en la universidad para que nos exentaran de ese pago.

En ese momento no trabajaba en la universidad, trabajaba en una prepa por la tarde y eso que ganaba de dar una clase por la tarde y lo de la mañana se me iba la mitad en pagar la materia que tomaba, que además era una hora diaria, cinco horas a la semana...

cuando me invitan a dar clase, yo si me interesé, mis otros compañeros consiguieron clase rápidamente, sin embargo, yo no, ya que desde que era estudiante había tenido una diferencia importante con el que en ese momento era jefe de departamento, que en ese tiempo quedó como decano, me parecía que no era una persona adecuada y yo era consejera en ese momento, y pues empezaron a organizarse para la votación, porque en aquel tiempo habían tres tipos de votación para formar la terna de los candidatos para decanos, había una votación por alumnos, profesores y por consejo de representantes, este último voto en este momento no prevalece en la universidad pero en aquel momento sí, entonces se organizó una reunión para apoyar a #####, que en ese tiempo era jefe de departamento y para que quedara como decano, pues a mí me invitaron y yo dije, -"Pues no, a mí no me parece que él sea un buen elemento".

Me dijeron, -"No, pero seguro va a quedar como decano porque ya ahorita quedó como decano interino". Todavía recuerdo textualmente mis palabras, -"Pues quedará como decano, pero no con mi voto". Entonces se hizo un escándalo muy fuerte, hasta se realizó una reunión de toda la carrera y resulta que fue porque todos estaban angustiados porque yo como consejera iba a votar en el consejo de representantes y yo decía que no iba a votar por él, y bueno, yo cuando dije esto, sí lo dije y lo sostengo, pero lo dije como estudiante, desde luego que el voto como consejera tendrá que ser el voto de la carrera, y así quedó en esa reunión... y sí, efectivamente desde entonces ya no hubo buena relación. Entonces #####, quien era coordinador de la maestría, pero era decano, pues le dice a #####, que era jefe de departamento, que me ofrezca una materia para que no tenga que pagar la colegiatura, pero se pasa todo el semestre y nunca me ofrece nada, y luego en el siguiente semestre me vuelve a decir, -"Oye, ¿pues qué pasa? por qué no tienes una materia". - "Pues no me ofreció nada #####, si le estuve preguntando, pero no nada, voy a hablar de nuevo con él".

Ya luego me ofreció en ese tiempo una materia para darse en la posta a las 10 am, yo salía de clase de 9 a 10, y a las 10 am tenía que estar en la posta dando una materia, pues no podía, no tenía ni coche y no podía salirme antes de mi clase porque era la clase de la maestría y era claramente la intención de no darme materia. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Los conflictos del pasado salían a relucir en momento clave para el sujeto C3, esto le complicaba su inserción como docente a la universidad y con ello recibir el apoyo en la colegiatura que se daba a los profesores. Afortunadamente para el sujeto C3, aunque se encontraba obstruida para entrar como docente en el departamento de sociología existía la oportunidad de ir y tocar otras puertas consiguiendo así su inserción a la vida académica, nuevamente su profesor tomaría cartas en el asunto y la apoyaría.

Entonces me dijo, "-¿Sabes qué? voy a ver en otra área". Entonces habló con #####, que en ese momento era jefe del departamento de filosofía, y habló con ##### que era jefe del departamento de educación para ver si había posibilidad de que me dieran una materia, entonces con la buena suerte de que, si me dieron una materia de filosofía de la ciencia y al mismo tiempo otra en educación, y dije, "-Bueno, pues si las doy"-.

Entonces me pagaban, yo no me acuerdo cuanto, pero, pero bueno me imagino que como ahorita a los maestros de asignatura, poquito, pero para mí no fue lo que me pagaban sino lo que dejé de pagar, o sea, yo dejé de pagar, no sé, no recuerdo ahorita, pero por ejemplo 2,000 pesos a la universidad, y me pagaban 1,000 pesos, realmente para mí era como si me pagaran 3,000 pesos y así yo ya me sentía más tranquila. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Las condiciones se habían presentado para poder hacer frente y disminuir la presión económica, la maestría se vio complementada con trabajo docente lo cual implicaría el doblegar esfuerzos para asumir la responsabilidad y las oportunidades que su profesor le había brindado, pero la situación no daría tregua, el recién asumido trabajo como académica se complicaría a partir de la suma de otras actividades.

En ese tiempo más o menos también había empezado a estudiar otra maestría en Zacatecas, habían abierto un curso aquí, en Aguascalientes, entonces venían los fines de semana, viernes y sábados a dar clases y yo había empezado en ese momento, pero luego llegaron los hijos, yo tuve tres hijos, fueron muy cerquita uno de otro, ya en ese tiempo la verdad no me pude dedicar a la tesis, incluso tramité un beca en aquel tiempo, había un programa, no sé cómo supe, pero había un programa de SUPERA, lo que ahora es como el PRODEP o algo así, para que uno se titulara, entonces me acuerdo que me dieron una beca, no me acuerdo de la cantidad, pero era una beca que yo podía utilizar para titularme, pero se supone que la universidad tendría que haberme liberado de todo el tiempo para yo dedicarme a estudiar y pues... no por el dinero, sino porque yo no podía dejar mis materias, porque en ese entonces yo era interina y no podía darme ese lujo, luego me tocó ser jefa de departamento... (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Las prioridades del sujeto C3 habían cambiado, si bien la responsabilidad de completar sus estudios de maestría habían sido su primer objetivo, conforme se fue introduciendo en el trabajo académico comenzó a desempeñar otro tipo actividades, su desempeño como docente implicaba una máxima prioridad para ella, a su vez esto se vio complementado por actividades de tipo administrativas y las tareas en el hogar.

La verdad es que no podía dedicarme a la tesis, entonces yo nunca toqué ese dinero, no vaya a ser que no me pueda titular y efectivamente, no me pude titular, del SUPERA como en dos o tres ocasiones me dijeron, -"Te damos una prórroga". Pero yo tenía los hijos, cada semestre cambiaba de materias y daba clases ya en sociología y en educación, luego en sociología y filosofía, el caso es que luego ya me quedé sólo en sociología, pero... realmente era muy difícil para mí, daba muchas materias y cada semestre cambiaba... pasaban años y años y yo no avanzaba, pero él (refiriéndose a su tutor) nunca me dijo, - "Oiga no sea floja y respete mi tiempo ya quiero que se titule".

No, la verdad es que no, muy respetuosos si entendían mis problemáticas porque recuerdo que me dijo, porque eso me platicó el doctor #####, - "Vieras qué buena para administrar, salió muy efectiva para ser jefa departamento". Y el doctor le dijo, eso me platicaron los dos que el doctor #####, le dijo, -"Pero ya déjenla que se dedique a su tesis porque si no nunca va a terminar". Pero en ningún momento, ninguno me regañó o me dijo, - "Oye no, estás mal". Hasta la fecha nunca he recibido un maltrato o un regaño algo ofensivo de parte de ellos. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Aunque la situación se había complicado, pues el trabajo docente y administrativo era bastante absorbente, el trabajo de tesis no sería abandonado por completo, poco a poco se completaría.

Si estaba trabajando en el proyecto pero no había ese proceso de registrar el proyecto en algún lugar, si teníamos como el seguimiento de alguien que nos apoyarán por ejemplo en este caso ##### fue el que empezó y luego se ausentó y luego ya después fui con ##### pero como que no había esa dinámica de registrar como ahora los proyectos ni ese tiempo para que uno se titulará porque te digo trabajé yo muchos años en ese proyecto y en ratitos, unas veces, en otras veces con más tiempo, los días se volvieron meses y luego lo dejaba por meses, la verdad es que sí, fue un proyecto que pues a mí me parece que de milagro salió...

Duré muchos años trabajando mi tema porque se atravesaron mil cosas, mis concursos para ser maestra numeraria, de asignatura, de medio tiempo y luego fui jefa de departamento, tuve tiempo completo y el doctor ##### me decía, -"No se dedique a eso, dedíquese a hacer su tesis". La dinámica me fue llevando y no podías decir que no, el caso es que me tarde como 8 años en hacer la tesis. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

A pesar de que el sujeto C3 afirma en primera instancia que la conclusión de su trabajo de maestría se dio gracias a una suerte de intervención sobrenatural, también reconocería que las diferentes actividades desempeñadas durante este tiempo habían imposibilitado el desarrollar su trabajo de tesis, inclusive haciendo una reflexión más

profunda reconocería que la razón por la que terminó su trabajo fue debido a que se tomó su primer sabático y su situación familiar así lo permitió.

Ya hasta que tuve derecho a mi primer sabático, cuando era maestra de tiempo completo, y que ya mis hijos estaban en la primaria creo, o en la secundaria... utilicé ese primer sabático para titularme, hice mi tesis. De la maestría de Zacatecas no me titulé, si tengo todos mis estudios, pero no me titulé, tengo mi certificado, y en algún momento también de Zacatecas también nos pidieron, nos daban tres meses, cuatro meses para que nos tituláramos, en ese tiempo era cuando yo estaba en la jefatura, y dije, "no, pues no, no puedo", entonces si me titulé de la maestría en Aguascalientes, y tengo el certificado de la maestría de Zacatecas, pero no tengo el título. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Para el momento que el sujeto C3 logra concluir sus estudios de maestría su participación como académica en la Universidad Autónoma de Aguascalientes era una realidad. Con años de experiencia en las aulas, ocupando cargos de administración y recién egresada de una maestría con inclinaciones en el desarrollo de investigación el siguiente paso a de su trabajo como académica implicaba el desarrollo de proyectos de investigación, y aunque no había certeza alguna de cómo hacerlo, nueva mente su profesor e influencia principal le extendería la mano para desarrollar un trabajo conjunto.

me invitó después de eso, ya como maestra yo de tiempo completo, que si quería colaborar en un proyecto con él, no ser responsable de un proyecto, sino colaborar con él, y entonces le dije, - "Sí, claro que sí". Y él me dijo, - "Pero si todavía no te digo ni de qué y tú ya me estás diciendo que sí". Yo le dije que, - "Yo sí quiero trabajar contigo, lo que tú quieras trabajar yo lo trabajo porque me parece que puedo aprender mucho de trabajar cerca de ti y para mí es un halago que me invites a colaborar y si me interesa".

Entonces dijo él, - "Estoy pensando en hacer un proyecto más o menos amplio que involucre a más personas como colaboradores para que se atienda esta temática de diferentes maneras". (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Lo que se proyectaría como un trabajo colaborativo se transformaría en un planteamiento para desarrollar como proyecto de tesis doctoral. El hambre intelectual del sujeto C3 no se detendría con los estudios de maestría, habría un escalón más por alcanzar y de nueva cuenta su profesor y tutor sería pieza clave, aunque la forma de lograrlo plantearía una situación un tanto inesperada.

En ese momento estábamos trabajando como colaboradores, éramos #####, #####, ##### y yo, y me dijo, - "Pues piénsale, piénsale qué quieres tratar". Y yo la verdad, yo tenía

inexperiencia y pues yo me preguntaba, - "¿Qué trabajaré?" Y ahí estaba pensando, pero no se me ocurría nada y él me dijo, - "Fíjate que tengo una idea para plantearte, no te gustaría trabajar el tema de #####. Porque esa idea se le ocurrió a él, él dijo, - "Aprovechando que tú tienes contacto con el Dr. #####, que él es experto y qué es su fuerte". Y dijo, - "Aprovechando ese contacto que tienes con él para que estudies la #####. Y yo le dije, - "Pues nunca se me hubiera ocurrido, pero sí, claro que sí".

Y entonces, pues ya aprovechando ese contacto que tenía con el doctor #####, empecé a trabajar con él. Tuve sesiones de trabajo con él y demás pero ya el trabajo fue como mío y cuando tenía como 6 meses trabajando con ese proyecto fue cuando entré al doctorado, que yo también ni pensaba entrar al doctorado, estaba yo enferma de una muela y dije, era un fin de semana que estaba yo enferma y estaba pensando, - ¡"Ay!, este fin de semana es el último para entrar el doctorado, ¿y si entrara?, ¿y si hago un intento para entrar?". Y entonces dije, - "Bueno pues voy a hacerlo". Ya me sentí mejor el domingo, me levanté y me puse a hacer la solicitud en línea y entre, para entonces yo antes ya le había preguntado al Dr. ##### que si en caso de que me animara entrar él me hacía el favor de asesorar, y ya, y él me dijo que sí, entonces dije, - "Bueno pues entró con este proyecto y voy a ver qué pasa". Y pues sí, si me aceptaron este proyecto. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Apenas iniciado este nuevo posgrado el sujeto C3 identificaría que, para desarrollar cabalmente este nuevo ciclo de estudio tendría que administrar su tiempo de mejor forma, pues teniendo la experiencia de la maestría era necesario distinguir, organizar y priorizar las diferentes actividades en las que se encontraba a cargo, debido a ello solicita algunos cambios en el esquema de su carga de trabajo como académica.

Ahí (hablando de su trabajo como académica) ya me liberaron tiempo, medio tiempo para dedicarme al doctorado... no fue directamente que me liberaran tiempo, si no que yo tenía mi proyecto de investigación y en ese tiempo ya tenía asignadas 15 horas para investigación... en ese entonces hablé con el rector, para ver si me autorizaban la liberación de algún tiempo y entonces lo que hizo el rector, me dijo, -"Le vamos a aumentar a 20 horas de investigación para que esas 20 horas sean las que usted puede dedicar al doctorado, que sea medio tiempo dedicado al doctorado".

Entonces como el proyecto que yo tenía para investigación fue con el que concursé para el doctorado, se adaptaba, entonces tenía 20 horas para el doctorado y 20 horas para docencia, pero que esas 20 horas me las exprimían al máximo porque daba, no recuerdo si daba dos o tres clases y luego la tutoría longitudinal, varias actividades, la coordinación de

academia, esas cosas, y pues bueno yo me sentía muy bien, porque realmente, el apoyo que yo he tenido para estudiar pues fue hasta el doctorado, todo lo demás fue mi tiempo, fue con mi dinero y demás, y acá, pues ya no me cobraban la colegiatura en el doctorado y me liberaron medio tiempo. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021).

A pesar de que seguía siendo una carga de trabajo bastante pesada el sujeto C3 reconoce que las condiciones de realización de este nuevo posgrado eran por completo diferentes, ella reconoce que su carga de trabajo resultaba estar diferida y ya contemplaba la carga de sus otras actividades como académica. Sin embargo, todavía existirían algunas complicaciones, las estipulaciones dentro de la coordinación del propio posgrado no resultaban ser del todo claras, inclusive en algunos momentos generando algunas contradicciones importantes.

Hasta que estábamos en el último semestre, la universidad estaba, bueno las coordinaciones estaban tramitando la entrada del doctorado al PNP, ya es aceptado y nos autorizan que el último semestre nos dé beca, pero ya fue el último semestre y nos dijeron que nos iban a dar un año, o sea seis meses de la beca y nos iban a dar la extensión para titularnos seis meses más y nosotros dijimos, -"¡Ah! bueno, ya".

En este último semestre, eso que fue por abril, cuando nos notificaron, yo ya había empezado mi semestre, ya dejó mis cursos que estaba dando a partir de mayo, y en junio nos dicen que siempre no, entonces mayo y junio no di clases, y luego ya nos dicen en junio que siempre no nos iban a dar esa liberación del siguiente semestre para titularnos y entonces fuimos a hablar con el rector y nos dijo que no, que así era, que teníamos que regresar a clase, le dije, -"Oiga, pero si yo deje el grupo en mayo, ¿cómo que ni siquiera este semestre nos van a dar?" - "No, pues que no". Entonces nos extendimos a todo el año que da la universidad para titularnos y ya me titulé del doctorado. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Recién egresada del doctorado e incorporándose a su agenda de trabajo académico su profesor y apoyo de toda la carrera le integró dentro de un grupo de trabajo para consolidar la conformación de un cuerpo académico, a partir de esto surgiría un nuevo reto, entrar al SNI.

Después de que me titulé del doctorado fue cuando el Dr. ##### puso en el proyecto del cuerpo académico que quería que yo hiciera mi solicitud al SNI, me voy a regresar, porque yo supe del SNI desde que estaba en la maestría cuando ##### estaba coordinando la maestría, cuando terminamos la maestría ##### dijo, -"Oigan titúlense pronto porque hay un

programa de estímulos para investigadores para que al titularse hagan su solicitud para el SNI".

Pero como fue en el tiempo en el que yo tuve a mis hijos y que no me podía titular de la maestría y todo esto, pues la verdad ni siquiera lo contemplé, cuando ya me titulé de la maestría ya pedían el doctorado para entrar, la verdad es que yo nunca pensé en entrar al SNI, pero cuando terminé el doctorado, ##### dijo, -"Aquí en el plan de trabajo del cuerpo académico puse que tú ibas a hacer solicitud para el SNI". Y dije, -"Pues la verdad no creo que me acepten, pero bueno". Yo hice mi solicitud recién me titulé, pero la respuesta fue que no, yo obtuve una respuesta negativa y entonces lo que me contestaron fue que cuando tuviera libros publicados, porque yo tenía algunos artículos, algunas memorias de congreso, pero la respuesta decía, - "Que cuando tuviera libros publicados volviera a hacer mi solicitud".

Entonces hay una convocatoria de la editorial de la universidad, preparo mi tesis para presentarla como libro y me lo aceptaron, pero pasaron como tres o cuatro años para que saliera el libro... con tan buena suerte que, en ese inter, la editorial Algarabía se interesó por mi tema entonces sacan una versión abreviada y en el mismo año, 96 creo o 94, salen los dos libros, yo dije, -"Bueno si saco un libro no cumplo el requisito que me dicen en el SNI, porque dijeron que cuando tuviera libros, no capítulos o un libro, sino libros". Entonces yo dije, -"Son dos o más". Cuando salen en ese año los dos libros, dije, -"Bueno voy a hacerle la lucha, pero la verdad ni me voy a entusiasmar".

Hago mi trámite, mi solicitud, la primera vez, la verdad si lo hice con entusiasmo y mucho trabajo pero no creí que me aceptaran en el SNI, porque en ese tiempo, ese mismo año justamente #####, que había estado en el SNI y se le había vencido, tuvo que hacer toda su solicitud como si fuera nueva, estábamos las dos terminando el último día que se entregaban las evidencias y ##### tenía como cuatro cajas de archivo llenas de publicaciones y libros, y yo, pues era un paquetito así chiquito, y dije, -"No pues ni para qué". Y para sorpresa de que a ##### le dijeron que no, ella ya había estado en el SNI y en su renovación le dijeron que no, porque la mayoría de sus libros o no sé si todos, eran en la editorial de la universidad, entonces le dijeron que tenía que publicar en editoriales externas a la universidad, entonces dijo, -"Pero cómo, pues si ya estaba, ya me habían aceptado todo esto". Pues no, y dije, -"Si a ##### no, desde luego que a mí tampoco".

Pero cuando me responden, que tuviera publicación de libros, y, además, en editoriales de reconocido prestigio, dije, -"Bueno pues uno es de la universidad, que yo entiendo que es de reconocido prestigio". Pero ahora yo entiendo que el SNI no quiere que uno publique en su misma institución, lo que me salvó fue que Algarabía publicó una versión de más de divulgación, a partir de mi libro y aunque yo no la hice, yo si hice una propuesta, pero la mía no quedó, la hizo otra persona de la editorial, pero estaba basada en mi libro, y

ahí dice, que está basada en la tesis de #####... dije, -"Pues bueno, yo lo voy a mandar a ver si con esto".

Para ese momento ya no pedía las evidencias en físico, si no nada más digitales, en ese sentido fue un poco menos pesado, y para la sorpresa, porque para mí fue sorpresa, de que sí me aceptaron, y desde ahí en adelante estoy en el SNI. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

En retrospectiva el sujeto C3 había logrado construir toda una trayectoria dentro de la academia, esto a pesar de que sus primeras concepciones eran ciertamente contrarias a este tipo de trabajo. Sus profesores y compañeros de trabajo fueron piezas claves en su desenvolvimiento, y si bien tuvo que enfrentar algunas dificultades pudo más el esfuerzo y la constancia. Ahora bien, haciendo una idea de sus vivencias, la académica también acepta que la situación institucional también requiere de mucho trabajo y pensar en algunos cambios, hay algunos problemas internos que necesitan ser atendidos y tomados en cuenta con urgencia.

Yo me he dado cuenta de varias situaciones, pero, así como en las buenas familias, no quieren que se note. A mí personalmente me tocó cuando estuve en la jefatura atender un caso de mi departamento y desafortunadamente no pasó nada, si hay esta idea de disimular eso como un desliz, como una falla leve de los profesores o de administrativos, es una situación, esas son de las situaciones difíciles que yo he tenido en la administración, para hablar con un maestro que es compañero, que es colega y decirle, -"Oiga, hay estas quejas".

Porque es difícil, si de hombre a hombre es difícil, de mujer a hombre es peor, y bueno decirle directamente eso al profesor es difícil, porque además insisto, somos compañeros, somos colegas, si fuera una persona que uno no conoce, pues bueno llama la atención y ya, pero somos compañeros y es bastante difícil, sin embargo, tiene uno que ser muy claro, muy puntual, y lo grave del asunto, porque hay otros profesores, de otros centros y de otros departamentos yo también lo he sabido, algunos ya se jubilaron, otros siguen ahí, algunos incluso son funcionarios de la universidad, y pues no pasa nada, por eso digo, -"Así como en las buenas familias, todo queda en casa". No se quiere reconocer y hay que guardar las apariencias. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Con años de experiencia en docencia y administración institucional, la visión que el sujeto C3 reconoce del ambiente institucional es clara, al interior hay una polarización, hay grupos e intereses y dependiendo de la situación, la forma de actuar resulta ser determinante, pero esto también supone un cuidado de la postura que se asume.

Realmente yo sí creo que para mí el ambiente es bueno en cuanto a que conozco a mucha gente y me llevo bien en general con la gente, sin embargo, hay que reconocer que, al interno de la universidad, ahora menos que antes pero sí hay como varios grupos, de un tiempo para acá como que todo eso ha sido muy controlado desde las áreas centrales, que también eso no me parece del todo bueno porque entonces ya la gente ni se quiere mover porque teme represiones, como que ha habido muchos despidos de gente disidente, revoltosa, que se queja, etc. no sé qué tanto sea por eso, porque a mí no me ha tocado un caso cercano, pero he sabido de varias personas que han sido despedidas por alguna circunstancia y que se les atribuía que estaban en contra de algunas medidas implementadas por la administración.

Cualquier día a lo mejor me llega a mí la carta de renuncia, porque yo también he sido muy quejumbrosa, sí soy gente que se queja, a lo largo de estos años que he estado en la universidad yo he participado también en actividades sindicales, no como líder, ni como parte de las mesas directivas, pero si me ha gustado mucho eso, me he retirado un poco últimamente porque me ha tocado estar en la administración, me ha tocado estar en las jefaturas de departamento y trato de ser muy respetuosa para separar lo que es lo institucional, digamos el rol que uno tiene como autoridad administrativa de la universidad y como profesor que cuestiona y que participa en actividades sindicales, aparte de que también, dicho sea de paso, el sindicalismo en la universidad ha decaído notablemente, siempre hemos sido un sindicato blanco pero la verdad es que últimamente no se hace, de muchos años para acá no se hace gran cosa.

Pero bueno, así están también las condiciones al interno de la universidad, en otros momentos ha habido grupos más marcados y como en muchas áreas de la universidad, como en mi departamento, habían claramente diferenciados al menos dos y en momentos hasta tres grupos de profesores perfectamente bien definidos, bien marcados por quién, digamos a quien apoyaban o quien lideraba el grupo, y a quien apoyaban desde rectoría, o sea cuando había candidato A, candidato B y candidato C, u otros más, o sea, había al menos dos grupos muy claramente definidos en mi departamento. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

Respecto a estas condiciones el sujeto C3 ha mantenido mente fría, sabiendo establecer la separación de lo que implica el trabajo como académica, el compañerismo, y porque no, la amistad también.

Yo en ese sentido sí he sabido diferenciar, a veces en la vida cotidiana no se establecen tanto las diferencias y se revuelve una cosa con la otra, pero yo en general si he sabido diferenciar las posturas políticas, los afectos, los grupos de apoyo que hay al interno de la

universidad, o del departamento mismo, y como yo también he sido muy transparente, o sea yo si tengo mis filias muy definidas, o sea, la gente sabe a quién yo admiro, a quien estimo sin que necesariamente eso signifique que no los critique.

La gente lo sabe, además yo también lo digo fuerte y quedito, entonces no hay sorpresas, la gente ya sabe para dónde batea uno, entonces ya no hay esos momentos de fricción, incluso en algunas situaciones con algunas personas que por ejemplo, porque donde quiera hay personas que critican a fulanita o a menganito, y yo en general trato de llevarme bien con todos, aunque no sean de mi grupo, entonces en algunas ocasiones me ha sucedido que pues están criticando a una persona, entonces yo le digo, -"Sabes qué, yo te agradecería que, a esta persona, que conmigo no la critiques porque es una persona que yo respeto, preferiría que conmigo al menos no comentaras esto".

En ese sentido yo trato de ser muy clara, cuando me ha tocado estar en la administración, luego cuando están los grupos muy polarizados eso causa dificultades operativas, entonces yo les digo, -"Yo sí reconozco sus diferencias, sé que hay gente que se lleva bien y que se lleva mal aquí en el departamento, pero aquí venimos a trabajar, si podemos ser amigos que bueno, pero este no es un club de amigos, nosotros venimos aquí a trabajar, entonces si necesito que esta actividad se haga entre fulanito, menganito y perenganito, entonces si necesito que se lleven lo mejor posible y que sea en el marco de lo académico, de lo institucional y si en algún momento requieren apoyo yo con mucho gusto participo".

En ese sentido yo expreso, sé hay diferencias y sé la persona A no se lleva bien con la persona B, por posturas políticas pero esta es una actividad académica y vamos a hacer esto, revisar un plan de estudios, evaluación CIES o cosas así, donde son intereses institucionales o departamentales y tenemos que sacarlos, yo trato en la medida de lo posible de ser clara, tanto para reconocerlas diferentes posturas de la gente, como para que también reconozcan las mías y en todo momento he tratado de poner por encima de todo, el trabajo, la institucionalidad porque finalmente a la universidad a eso vamos, a trabajar, si además nosotros queremos tomarnos el café, pues vamos y nos lo tomamos y en el camino vamos arreglando unas cosas o platicamos otras o hacemos planes, porque nos llevamos bien.

Pero así es esto, qué bueno que podamos hacerlo, qué bueno que en otros momentos podamos hacer un desayuno de fin de semestre o hasta nos vayamos a algún lado y tomemos hasta una copa o algo pero eso es convivencia, eso es muy aparte de lo que vamos a hacer a la universidad, por eso digo, que si podemos ser amigos ahí en la universidad que bueno, pero aquí venimos a trabajar y así es como he tratado de ser y creo que hasta este momento, aunque he tenido diferencias muy fuertes en esto de la administración con algunas personas no ha pasado de momentos rípidos pero nada grave o que amerite dejar de hablar a las personas o alguna sanción administrativa, en general

creo que puedo caminar tranquila por la universidad. (Comunicación Personal, Sujeto C3, 2021)

El relato sobre la vida del sujeto C3 recuerda una y otra vez lo trascendental que puede ser la presencia de figuras clave en la formación de los individuos. En su narrativa se identifica un constante reconocimiento sobre los sujetos que han constituido parte central de su vida, desde su madre que infunde aquella motivación por dar continuación a los estudios, los sociólogos que le infunden el interés por la sociología y su maestro durante la carrera profesional, quien también termina por convertirse en una pieza central de su formación y carrera profesional.

Otra de las cuestiones destacables dentro de la trayectoria académica del sujeto C3 es su manifiesta relación con la universidad que la formó como profesional y dentro de la cual se ve integrada desde una edad temprana. La cercanía y temprana inserción en el trabajo docente se desarrolla a partir de su compromiso y relación académica con uno de los profesores, esta relación alumna-maestro, tutorada – tutorado y que posteriormente se realizaría como compañeros docentes y colaboradores de investigación representó la vertebra de su crecimiento como académica. Respecto a su desempeño como figura educativa, resulta notable encontrar algunas dificultades como docente e investigadora; las materias con las que logró insertarse en el ámbito educativo parecen no haber sido de su total dominio, y en lo que respecta a la investigación se observan algunos inconvenientes. En su contraparte, también es fácil apreciar su dedicación y esfuerzo, así como su brillante capacidad en los roles de trabajo que la ubicaban dentro de lo administrativo.

Haciendo una mirada general, es notable el esfuerzo y tiempo que requiere el trabajo académico, pero también es notable las recompensas que este trabajo brinda. La académica menciona que su trayectoria ha estado constituida por algunos problemas, pero que en retrospectiva todo ha valido la pena, y valiéndose de su situación actual, ella misma reconoce el estar en un lugar privilegiado al haberse realizado profesionalmente y disponer de un trabajo, en una institución que le brinda tanto apoyo. Esta situación le hace apreciar con mayor sentido su presente, y de cara al futuro, el sujeto ya visualiza a una jubilación próxima.

4.1.3 Caracterización de sujeto C5

El sujeto C5 al igual que muchas personas en Aguascalientes son parte de una población de aguascalentenses por adopción, es decir, a pesar de no haber nacido en la Estado, desde muy pequeños fueron traídos por sus padres a estas tierras, siendo así que su vida se constituyó como si fueran nativos de la ciudad. Proveniente de una familia de profesionistas, la principal decisión que marcaría el desarrollo profesional de su vida se daría a muy corta edad.

Vengo de un papá que es veterinario y de una mamá que estudió para ser maestra normalista, como se estilaba mucho en las mujeres de aquella época. Entonces yo vengo de una familia donde lo usual era estudiar cosas relacionadas con lo médico, con la salud, médicos, químicos, abogados... digamos que muchas de las tradiciones profesionales y que además mucha gente ubica socialmente... yo realmente fui un... decidí no seguir ese camino, y no lo hice... no creas que en un afán de llevar la contra, no, en realidad lo que me interesaba y siempre me intereso fueron las Ciencias Sociales, con el nombre que tú quisieras... entonces quizás fue un interés muy temprano que con los años se fue haciendo más sólido. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

Al profundizar un poco en esta idea, sobre el cambio tan radical en la línea de profesión que se manejaba en su familia, y que ahora ella decidía abandonar para avocarse a otra área, el sujeto C5 rescata algunas reflexiones interesantes, en este sentido las escuelas donde se formó y su madre podrían haber sido influencias importantes en la vocación a la que finalmente decidió dedicarse, pero también se dieron algunas cuestiones que no permitieron estudiar propiamente lo que ella quería.

He crecido en Aguascalientes, estude en un colegio de religiosas, de mujeres, un colegio poco convencional para la época y creo que... yo tenía muy claro desde, no sé, tenía 10 años y yo ya decía que quería ser arqueóloga, finalmente luego me di cuenta que era un sinsentido el intentar ser arqueóloga en Aguascalientes así que fui decantándome a la antropología, estude el bachillerato en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en BachUAA, sólo existía la central y ahí me quedó claro que si tenía algunas pistas, pues estas se darían... ahora sí era muy transparente que mi vocación estaba en lo social...

Cuando llegué a la prepa de la universidad tuve la gran suerte, primero de una preparatoria que te forma de manera humanista y general donde tuve acceso a una gran diversidad de opciones, debo decir que si yo estudié en su momento Sociología en la licenciatura no fue por el maestro que me dio Sociología, el cual era un pésimo abogado y

que de Sociología no sabía ni el nombre, sino porque en realidad yo ya tenía metida la intención ahí. Cuando salí de la preparatoria me... yo salí y mi papá en particular me cuestionó mucho mi decisión... no pude estudiar Antropología porque aquí no existía, era la Sociología y salir en ese momento no era un opción para mí, porque no había, yo no tenía condiciones para ello así que ni a mi familia le hubiera encantado así que opte por lo que consideré más cercano que fue la Sociología, que en su momento parecía como algo... como no hay Antropología, pues me quedo con la Sociología, pero que en realidad con los años resultó como la mejor apuesta. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

Por su parte, la figura materna, quien también se despegaba de esta tradición familiar, también plantearía un referente sobre la convicción o el gusto por el trabajo docente, algunos recuerdos de lo que implicaba para su madre el trabajo magisterial también harían eco en el sujeto C5.

Mi mamá si decidió sólo los primeros años, somos cuatro hermanos, yo soy la mayor y sólo los primeros años decidió no trabajar, digamos siguiendo un poco esa, ese espíritu femenino de la época, pero después decidió que no, que realmente como nosotros nos íbamos a la escuela el mismo tiempo que ella se iba a la escuela, pues en realidad podría alternar ambas cosas, de lo cual nunca se arrepintió. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

La decisión de avocarse al campo de las Ciencia Sociales no sólo representó una primera muestra de independencia e interés personal, sino también un rompimiento con la tradición familiar, tanto así que primero tuvo que experimentar otra carrera para demostrar a su padre que su verdadera pasión era algo diferente a lo que se venía dando en la familia, a pesar de que esto representara un riesgo económico y social.

De hecho, yo consideré lo que me decían en casa, en particular mi papá, que me decía -"Y en Sociología, ¿qué vas a hacer?". El típico, - "Te vas a morir de hambre", que lo vas a escuchar en todas las carreras humanistas, quienes optamos por aquí siempre nos topamos con esa historia, un poco es el desconocimiento del área misma y otro tanto es pues esta preocupación por el campo laboral. Entonces el primer año, un poco haciéndole caso a mi papá yo elegí quedarme, elegir por la Administración de Empresas, entonces en ese momento, te cuento una anécdota para que entiendas el tamaño de lo que había como construcción social alrededor de las profesiones...

Yo ingresé a esta carrera, estudié el primer semestre y dije, -"Pero total y absolutamente no soy de aquí, que cosa más aburrida, yo no me veo todo el tiempo con números y finanzas y con...". O sea, esto no es para mí, esto a tal grado que le dije a mi papá, -"Sabes que papá ya probé aquí y no me gusta, me voy a Sociología". Me dijo, -"Es tu

decisión, ya probaste, ahora sí que es tu vida y es tu elección, haz lo que consideres adecuado". (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

Resuelta la situación familiar, y siendo aceptado este nuevo camino del sujeto C5, el mismo contexto social y laboral de la época la cuestionaría sus elecciones profesionales, la misma universidad donde se buscaba formar le cuestionaría, no obstante, la decisión estaba hecho y no había vuelta atrás.

Cuando fui a la universidad, a esta universidad, al departamento de biblioteca para que me dieran una constancia de que no debía libros para que yo pudiera acceder a hacer el examen en Sociología, la chica me dice, -"!Ah; estás dejando Administración de Empresas", le digo, -"Sí". Que en ese momento no existía Finanzas ni nada de esas, entonces era, bueno era la carrera de moda, todo mundo quería estudiar Administración de Empresas, y yo había ganado un lugar ahí, entonces me dice, -"¿Cómo? vas a dejar Administración de Empresas, ya sé, te vas a Medicina -eh no- ¿Contador? te gustó más Contador -no tampoco- Derecho, claro, por supuesto Derecho -no, me voy a Sociología-". Me recoge el famoso papelito y me dice, -"No, no hagas eso". La encargada de biblioteca de esta universidad, entonces yo le dije, -"De ahí vengo y voy para donde quiero, así que no me lo diga -pero es que ya te disté cuenta de lo que estás cambiando- sí, si me doy cuenta y le voy a apostar, esto es lo que me gusta".

Después de ese intento de la propia universidad por auto... meterse, por su autogol, entonces yo decidí, creo que, con más ganas, que me iba a Sociología. Ingresé sin mayor problema y me encontré con un mundo totalmente, uno ingresa a la carrera con una idea en la cabeza, otra cosa es lo que realmente es, yo creo que a mí me maravillo desde un principio, me encantó, no era precisamente lo que yo imaginaba, aquí había mucha teoría. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

Decidida totalmente a realizar sus estudios profesionales en el campo de la Sociología, el sujeto C5 comprendería que algunas concepciones que ella había formulado sobre la carrera no eran exactamente lo que pensaba, sin embargo, la formación recibida se fue complementándose con apoyo a la investigación, situación por más relevante, pues de acuerdo con ella, esto imprimiría un cumulo de experiencia que sería muy útil en años venideros,

Realmente tenía una idea vaga, no tenía mucha claridad sobre la cuestión, tenía una idea vaga del estudio, de las sociedades y demás, pero realmente la sociedad como concepto, los distintos abordajes y demás, pues no, yo creo que difícilmente estamos preparados si

además no tuviste una buena formación en la preparatoria, entonces yo creo que inicié con esa idea y con más ganas que una idea.

Afortunadamente comencé muy rápido en el segundo semestre a ser auxiliar de investigador, entonces me contrataron desde ya profesores para que les ayudara a hacer investigación así que fue maravilloso, yo creo que aprendí un montón de lo que hace realmente un sociólogo, un historiador porque trabajé también para historiadores, sociólogos luego en historia y viceversa, trabajé cuatro años de mi carrera, lo hice aprendiendo de manera paralela con lo que implicaba el trabajo profesional, si bien era una pequeña probadita, en realidad esto fue lo que me formó en buena medida, siempre está la formación en el aula, que afortunadamente tuve muy buenos profesores, muy malos profesores también como todo en esta vida... así terminé, concluí mis cuatro años y medio que duró la carrera de Sociología. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

Recién egresada de sus estudios profesionales, la espinita por la arqueología y la antropología seguirían presentes en el sujeto C5, sus profesores reconocerían esto y le compartirían información valiosa sobre posgrados que se estaban llevando a cabo, con la gran ventaja de que se podía realizar este tipo de estudios con el apoyo de una beca.

Me titulé en marzo y en octubre yo ya estaba inscrita en la Universidad Autónoma Metropolitana para estudiar Antropología... Creo que yo lo que hice fue retomar mi idea inicial y que en ese momento no tenía condiciones ni edad para hacerlo, así que lo que hago es retomar esto y me pongo a buscar, yo seguía con la espinita de la Antropología, o sea la Sociología me encantó, pero quería saber que era la Antropología así que me puse a buscar cuales eran las opciones que había y además ya tenía claro que era CONACyT, justo por mi trabajo con los profesores me di cuenta que era CONACyT y también me di cuenta que había estos posgrados que te garantizaba por un lado la calidad de los profesores, del programa y también por otro, que te permitían estar becada, eso es lo que ando buscando, entonces me puse a buscar aquellas opciones que había en Antropología, en aquel tiempo no había tantas, pero el posgrado que estaba surgiendo de manera muy interesante era el que ofrecía la Universidad Autónoma Metropolitana, así que ahí voy con todas mis ganas y mis ánimos y yo creo que con mucha ingenuidad a la Ciudad de México a hacer el examen y la verdad tuve mucha suerte porque fuimos 100 aspirantes y nos quedamos 10, pues eso fue un parte aguas en mi carrera... (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

Al mismo tiempo que se daba esta nueva incursión formativa, el sujeto C5 iniciaba su trabajo como docente en la misma universidad donde había estudiado, esto resultaba

ser una gran responsabilidad, aunque también una gran carga, pues las condiciones no resultaban ser las mejores.

Me contrataron en cuanto salí, salí en diciembre y en enero me contrataron, mi trayectoria ha sido así rapidísima, en marzo ya estaba, te digo, titulándome y en octubre ya estaba yo en la Ciudad de México, entonces que hacía, jueves, viernes y a veces sábado, dependiendo el día que me tocara daba las clases de asignatura, así fue como tuve siempre un pie aquí y otro pie acá... tenía como 22, 23 22:43 por ahí... fíjate que no, imposible olvidarlo, me mandaron ahora sí que, a la guerra medio sin fusil, porque me mandaron a dar Sociología rural... así que el primer día llegué, me percaté que nadie me veía, creían que era una alumna de optativa yo creo, llegué me senté y nadie me peló, entonces como que capté lo que pasaba, nunca dije que era la maestra, -"¿oigan y la maestra? -no, pues no llegó y no llega- pues fíjate que, qué raro, no pues la vamos a *quincear*, -yo soy la maestra, - ¿cómo? -".

Fue un trabajo enorme ganarme la autoridad, primero no era mi área, o sea yo me había concentrado en el área de Sociología de la Cultura y ya desde entonces hacía estudios de la religión, mi tesis fue sobre religión, entonces lo que yo conocía sobre Sociología rural era lo que conocía a través de mi papá que era veterinario, así que me metieron en una... tuve que entrarle a dos cosas, por un lado conocer la materia, y por otro lado, ganarme la legitimidad, no fue cosa fácil pero... creo que sin salir en hombros, porque nunca sales en hombros la primera vez, saqué el reto y ya después me fueron dando otro tipo de materias cercanas a mí, inclusive dentro de la propia antropología que se daba en Sociología o Sociología urbana, cosas mucho más cercanas a mí. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

A la par que se daba este primer trabajo como docente, la formación en el posgrado también impondría algunas circunstancias, por un lado, el trabajo en el posgrado era mayormente un trabajo de campo, lo cual permitiría ir y venir de una ciudad a otra para continuar con su trabajo como docente y a la vez hacer su posgrado; y segundo, que algunas cuestiones de su formación en sociología estarían distanciadas del cuerpo de conocimientos que otras instituciones formulaban como propio de los profesionistas en este tipo de áreas, habría que trabajar muy duro para ponerse al corriente.

La Antropología la aprendes en el campo, desde el primer semestre eso está muy claramente identificado, entonces lo que hacía la UAM era juntarnos la clase para dos días, tres días cuando mucho y el resto, tú te ibas a trabajo de campo o regresabas a tu lugar de origen, entonces yo me chuté dos años y medio tomando clases cada semana y yendo a la Ciudad

de México cada semana, y vivía tres días en la Ciudad de México y luego me regresaba, tú dirías, -"¡Ah! que locura".

El plan de estudios que yo trabajé (refiriéndose a su formación en Sociología), que a mí me tocó, estuvo muy definido por la mirada de "\$#\$#\$#\$#\$", y por supuesto, de "\$#\$#\$#\$#\$", entonces estaba muy pero muy fuerte la tendencia de los métodos cuantitativos y de las estadísticas, yo aprendí mucha estadística, llevé cuatro cursos me parece, creo que Matemáticas aplicadas y nosotros éramos los únicos que llevábamos tantas estadísticas, entonces cuando yo llego con algunos... teníamos... yo tenía una compañera que venía de Derecho que está en Oaxaca y los otros eran más bien antropólogos, creo que la abogada y yo éramos las únicas que veníamos un poco traslapadas de la antropología, las primeras clases eran terribles, primero porque yo no tenía referencia de nada en la antropología y me ponían a hablar... a leer a los Newer y a los Sanders y a los... de África occidental y además un día al profesor le daba la gana ponértelo en francés y otro en portugués y el otro en inglés, entonces me regresaba, luego tomaba las tardes para regresarme en el autobús y utilizaba ese tramo para con un diccionario en una mano y con el libro en otro, como para tratar de entender por dónde iba la cosa, luego me explicaron los que venían de antropología que muchos de esos textos clásicos estaban traducidos... lo supe un poco tarde (risas), ni modo... tuve que pagar la novatada, pero tampoco, digamos que también me exigieron, me exigieron habilidades que luego utilizaría para otras cosas, entonces también es formación... (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

Esta dinámica de radicar en dos ciudades diferentes pronto sería visualizada por las autoridades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes como una oportunidad única, pues verían en al sujeto C5 una forma inigualable para el establecimiento de un enlace para la contratación de profesores que vinieran a conformar una especialidad en la institución. Con ello el sujeto C5 experimentaría sus primeros pasos como administrativo,

En ese entonces mi departamento, que hoy es uno de los más habilitados en formación académica no había nadie, no había doctores y el plan que yo me fui a estudiar a México era un plan de estos integrados, entonces en aquel momento hubo una presión muy fuerte por parte de los gobiernos federales de entonces para que los profesores se habilitaran desde la Secretaría de Educación Pública, lo que hoy sería PRODEP y que ha pasado por 25 mil nombres... ese también fue un camino para mí, porque entonces el jefe de departamento de ese entonces, me dijo, -"A ver, tú vas todas las semanas a México y nosotros vamos a abrir aquí una especialidad y necesitamos encontrar profesores que vengan a dar módulos para primero abrir una especialidad y si pudiéramos, ya veremos luego si abrimos una maestría, porque no todo mundo se puede ir".

Pues bueno, ése fue uno de mis primeros trabajos administrativos, sin sueldo además, lo hacía por amor al arte, así que yo iba tomaba clases y después me recorría la Escuela Nacional de Antropología, la propia UAM, la UNAM, la Ibero, donde encontrara... donde veía yo profesores que conocían ciertas temáticas el Colegio de Michoacán, el Colegio de la Frontera Norte... y de esa manera pudimos hacer la especialidad en Sociología de la Cultura aquí, y ahí se habilitaron varios de los profesores del departamento y algunos otros, de Comunicación y otros departamentos, fue como la primera mirada de esta universidad, por lo menos en nuestras áreas de hacer aquí tu posgrado, esa fue otra de las tareas que hice durante esos años. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

En lo que respecta al trabajo docente, este se convertiría en su principal prioridad por muchos años, no obstante, con la experiencia y los conocimientos adquiridos durante su posgrado el sujeto C5 lograría ganarse un espacio en la institución, hallando así un nicho más adecuado de materias y un crecimiento profesional firme.

Yo egresé en diciembre del 94 (refiriéndose a la licenciatura) y comencé a dar clases en enero del 95, solamente fui profesora de asignatura, los primeros años interina, hasta que después hubo la posibilidad de una asignatura numeraria, y bueno, yo ahí metí una uña a la universidad y así me quedé por muchos años... comencé a dar clases a Sociología casi de inmediato, unos dos años después, quizá unos dos años después, de mi ventura en antropología que era lo que yo tenía muy fresco y que debatía en clase todos los días en posgrado, entonces ahí fue un curso que me fue hasta cierto punto relativamente sencillo, porque era lo que yo misma estaba haciendo, lo que acababa de aprender un año antes y con un nivel mucho más alto del que me exigía una licenciatura entonces yo llegué ahí mucho mejor preparada, y bueno, los años subsiguientes déjame decirte que yo fui asignatura 10 años... (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

El trabajo como docente en la universidad habría sido una constante en la carrera del sujeto C5, inclusive después de terminar su maestría y comenzar sus estudios de doctorado en la UAM ella continuaría como docente, aunque para el tiempo en que se estaría titulando se sucederían una serie de acontecimientos que cambiarían por completo la posición de la académica en relación con la institución.

En el 2004 ya era yo profesora de asignatura, pero numeraria, entonces PRODEP, no desde el 2002, mentira, en el 2000, entonces la universidad a través de PRODEP abre una convocatoria en donde ofrece un año para terminar la tesis del doctorado y está para todos los profesores, entonces yo ya voy muy mona y digo, -"Yo quiero intentarlo". Me vieron las

autoridades de esta universidad también, me vieron con cara de, -"Pero si eres de asignatura, o sea que te pasa".

No importa, o sea perdido lo tengo, ¿pues qué crees?, no se lo dieron a algunos profesores de tiempo completo y sí me lo dieron a mí, no me preguntes que pasó, porque ni yo me lo explico, el asunto es que me lo dieron y con eso yo concluí la tesis, y en el 2003 estaba titulándome... Entonces a los cuantos meses de haber hecho el examen de grado por una, de verdad, fue una suerte, apareció una plaza en mi departamento... así que, en el 2004 a los cuantos meses te digo de haber hecho el examen puedo hacer mi examen para la plaza y pasé de 4 a 40 horas, pero fue una suerte, porque te estoy hablando que eso sucedió hace, pues en el 2005, eso ocurrió en el 2005 que yo me apropié, que yo gané esa plaza y soy la única plaza de mi departamento... (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

El destino se habría acomodado para que el sujeto C5 se incorporara formalmente como un académico a la institución, ella misma reconociéndose como la última con la fortuna de conseguir una plaza de tiempo completo. A partir de este momento las circunstancias de trabajo cambiarían por completo.

Debo decirte que el 2005 fue muy bueno para mi realmente, porque no solamente gane la plaza, mi tesis se hizo libro y la universidad lo publicó, con eso y otras cosas pues yo ingresé al SNI, desde el primer momento, o sea, al año cuando mucho de haber hecho el examen de grado obtuve la plaza y obtuve el nombramiento de SNI, donde hasta ahora afortunadamente me he mantenido, entonces eso te da otras posibilidades, cualquiera sea SNI en esta universidad te lo va a decir, no estás tan... a la deriva, un profesor que sólo se dedica a la docencia, le pueden poner una cantidad inmensa de docencia, lo cual no te permite equilibrar cosas. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

Alcanzada la plaza de tiempo completo y siendo la adhesión al SNI una realidad, el escenario de responsabilidades del sujeto C5 cambio por completo. Las actividades enfocadas a la docencia tuvieron una gran disminución, ahora la investigación vendría a ocupar un lugar relevante en su carrera y esta se daría con un importante apoyo de la institución, incluso ella lo reconocería en comparación con compañeros de otras instituciones.

Creo que cuando logras la acreditación en el Sistema Nacional de Investigadores las cosas realmente cambian, yo creo que esa es la gran clave si tu elección es ser investigador dado que la universidad ofrece condiciones inigualables, considerando las circunstancias que tienen colegas en otras universidades similares a las nuestras, cuando eres SNI la universidad te da 30 horas para que lo dedicas a la investigación y además te ofrece el pago

de un auxiliar de investigación de 40 horas, además de que si tú también lo requieres, claro todo debidamente justificado, también puedes tener uno o dos becarios. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

Siendo la investigación la principal actividad que ahora desempeñaría como académica en la universidad, el sujeto C5 reconocería su fortuna frente a la forma de organizar su trabajo, comprendiendo las importantes diferencias que se dan dentro del trabajo de investigación y docencia, y el cómo apreciarlas.

Los profesores que sólo hacen docencia terminan atiborrados y hay unos que son excelentes docentes, de verdad, o sea tienen la vocación, pero su docencia se ve más limitada, ahora a lo mejor a los que somos investigadores no tenemos todas esas herramientas docentes, pero lo suplimos con este otro lado, si a mí me preguntaran, -"¿Qué es lo que deberían hacer las universidades?". Creo que deberían de dejarle a cada profesor elegir lo que quiere hacer, donde está su vocación, para mí la investigación es lo que me hace muy feliz, realmente es lo que disfruto con gran placer, sin embargo, la docencia así limitada como la he tenido y la tengo hoy en día, realmente es un gozo. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

En la actualidad el sujeto C5 reconoce que a pesar de que disfruta ampliamente de su trabajo como investigadora y docente, en últimos años la administración institucional ha tomado un papel relevante en su carga laboral, cuestión en la que, de manera totalmente inesperada, ha podido desempeñarse muy bien gracias a las herramientas obtenidas en su trabajo como investigadora. Sin embargo, también admite que ha sido difícil, lo administrativo resulta ser una labor dentro de la cual hay escasos referentes y hay que aprender a adaptarse y resolver la situación lo mejor que se puede.

La verdad es que es mucha intuición, son habilidades que se van desarrollando, ni todo mundo quiere, ni todo mundo puede, yo te voy a ser sincera, lo administrativo no es lo que más me gusta, sin embargo, tengo ciertas habilidades para entender los indicadores CONACyT y para entender cómo se conforman y para entender de qué manera hay que presentarte ante un jurado CONACyT para que les haga sentido un proyecto, y eso me lo dio el ser investigadora, para mí, en mi perfil, todo me lo ha dado la investigación, todas estas habilidades adicionales...

Entonces, ¿Cómo le haces? (hablando de la administración), como puedes, mira, cuando eres coordinadora nadie te dice que junto con el nombramiento vienen las disputas entre alumnos y profesores, te puedes meter en un grave problema, nadie te dice, que tienes que lidiar con las broncas emocionales y existenciales de los alumnos, entonces hay un montón de cosas que nadie te dice y que no están en el reglamento, nadie te las platica,

pero que en realidad son las más complicadas, de verdad son las más complicadas, lidiar con las personas y dar el justo lugar a todas las preocupaciones de cada una de ellas, porque todas en principio son importante, tanto las de los estudiantes como las de los profesores, como las del núcleo, como las de los profesores externos, como quien da la materia. (Comunicación Personal, Sujeto C5, 2021)

El proceso formativo del sujeto C5 permite hablar sobre la capacidad de autonomía y determinación que un individuo puede tomar con respecto a su futuro desde una temprana edad. La narrativa habla sobre la constante lucha que ha sido el desarrollarse individualmente y dejar de lado las presiones que impone la tradición familiar, cuestión que para la época en que se suscitan los hechos, permiten dar una idea del contexto social de la sociedad y la universidad en Aguascalientes.

Su trabajo como académica se desarrolla desde temprana edad, inclusive logra converger sus estudios de posgrado, sus proyectos de investigación en la institución y la docencia. Una vez que se centra en su carrera académica es posible visualizar una evolución, una inclinación al trabajo administrativo y su completa notoriedad como tomadora de decisión. El sujeto C5 comprende lo importante que ha sido crecer y evolucionar de la mano de la institución donde se formó, inclusive en tiempos recientes su desarrollo como académica ha evolucionado al punto de adentrarse en la toma de decisiones y el cargo de diferentes puestos administrativos permitiéndole experimentar y comprender lo complejo que resulta ser el trabajo académico.

4.1.4 Caracterización del sujeto A5

El sujeto A5 es originaria del Estado de México y ahí pasaría una gran parte de su vida. Hablando sobre la formación educativa de este individuo, emerge como aspecto notorio la figura paterna, quien tendría una gran influencia sobre el trayecto educativo de su hija, aunque también habría que reconocerse que desde muy joven el sujeto A5 comenzó a tener una idea sobre lo que deseaba para su futuro, o en todo caso, lo que no deseaba para su futuro.

Mis estudios previos a la licenciatura los hice en una escuela vocacional, estas preparatorias del propio Instituto Politécnico Profesional, yo creo que por el hecho de que mi papá trabajaba ahí era como la institución con mayor impronta en mi persona, que la UNAM por ejemplo, entonces yo entré a una vocacional, las vocacionales tienen la peculiaridad de que te forman en un área técnica, o sea te dan formación de nivel preparatoria bachillerato, pero

ya sales con una carrera técnica, y yo entre a una vocacional que eran Ciencias Económicas Administrativas, de hecho egresé como Técnico Contable o algo así... y la verdad es que... como al año de haber ingresado me di cuenta de que eso no era lo mío, de que no me gustaba, pero ya no quise salirme para no perder tiempo. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

A una edad temprana, el sujeto A5 reconocería que la carrera administrativa no era lo suyo, pero el tiempo se venía encima y había que tomar una decisión sobre a qué carrera profesional avocarse, esta revelación se daría en la recta final de sus estudios de bachillerato, de nueva cuenta la figura paterna sería un punto clave.

En el último semestre, entre la muy poca formación social y humanística que tuvimos llevé sociología, y me gustó... me gustó la disciplina, yo vivía con mis papás en el estado de México, entonces la UAM me quedaba cerca y ofrecía Sociología, por eso fue mi primera opción, pero bueno mi papá hizo sus gestiones, me llevó esta información sobre una carrera de reciente formación en el ITAM, me entreviste con el coordinador de la carrera nos caímos bien, me gustó el planteamiento de la licenciatura que ellos tenían, que era como rara en el contexto del ITAM, porque en ese tiempo se enfocaba sobre todo en la formación de contadores, economistas, administradores, tenía una carrera de matemáticas aplicadas y esta de Ciencias Sociales, pero realmente el perfil era otro... Así fue que egresé como Licenciada en Ciencias Sociales, que es una denominación que se le puso a la licenciatura porque intentó conjugar aportes de la Sociología, de la Antropología y de la Economía, pero, en fin, era un proyecto relativamente nuevo y mi papá, que trabajaba en el Instituto Politécnico Nacional, además de PEMEX pues me dijo que le daba confianza. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Recién egresada de su carrera profesional el camino laboral no sería del todo claro, si bien había entrado en contacto con algunos contenidos que le llamarían la atención sobre el trabajo académico, el sujeto A5 consideraba que había que aprovechar cualquier oferta laboral.

Yo entré a trabajar a una oficina de gobierno, del gobierno Federal, eso ni lo pongo en mi currículo porque es como una desviación, en la licenciatura yo de hecho llevé sociología de la educación, y me gustó ya como campo pero en un momento dado cuando se trata de trabajar te vas moviendo en cuestión de donde se van abriendo posibilidades y en esa coordinación había oportunidad porque estaba al frente un egresado del ITAM de la carrera de economía, el caso es que él nos llevó a varios a la coordinación y ahí estuve yo pero realmente te digo que no me gustaba mucho. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Posterior a esta incursión laboral se abrirían otras oportunidades de trabajo, en esta ocasión el campo de acción se encontraría más cercano a lo que el sujeto A5 reconocería como propio, con más sentido para lo que vendría siendo su futuro.

Tiempo después, todavía en la Ciudad de México tuve oportunidad de cambiarme al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, también con otro egresado, ese sí de nuestra carrera, que hizo equipo y nos llevó, y ahí ya me sentí más en mi cancha, en lo que me gustaba pero el proyecto que teníamos que era de educación básica comunitaria, tenía componentes que luego con un cambio de autoridades de más alto nivel, no les gustó y pues salimos y entonces yo me fui a trabajar al último trabajo que tuve antes de venirme a Aguascalientes a una Subsecretaría. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Es en la experiencia de estos dos últimos trabajos donde se darían pequeños atisbos del trabajo en el sector educativo, cuestión que ya bosquejaría una idea en el sujeto A5 de lo que implicaba el trabajo académico, cuestión que ya comenzaba a llamar su atención. Por azares del destino en este momento de su vida las cuestiones personales ayudarían a seguir este nuevo interés brindando la oportunidad para entrar por completo en el campo de lo educativo desde el ejercicio docente.

Me vine en el 84 porque... me casé con una persona de acá, de Aguascalientes, que había ido a trabajar a México, allá nos conocimos, pero después decidimos venir a Aguascalientes... y en aquel tiempo en el 84 realmente no había muchas instituciones de educación superior en Aguascalientes, como ahora... y la Autónoma de Aguascalientes fue como la opción más natural por la relación con personas que eran... pues amigos de mi esposo y por ahí fue el contacto, y en aquellos tiempos era todavía muy sencillo ingresar a trabajar a la universidad. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Si bien el cambio de residencia y el alejamiento de su ciudad natal para comenzar una familia con su pareja implicaban un cambio importante en su vida, el continuar creciendo profesionalmente sería una constante. El sujeto A5 volvería a hacer frente a las posibilidades laborales que se le ofrecían, inclusive si esto correspondía desarrollar una actividad por completo diferente a su formación.

Llegué a Aguascalientes en el 84 en julio, y en agosto yo ya estaba trabajando como docente de medio tiempo en el departamento de educación... Realmente la docencia yo no la tenía en cuenta, la formación metodológica me sirvió en todos esos trabajos que tuve porque precisamente estuve en áreas de monitoreo y seguimiento, tenía que hacer trabajo de diseño de instrumentos, análisis y este tipo de cosas, pero realmente la docencia no me aparecía

en el panorama laboral, o sea... vino a ser consecuencia del cambio a Aguascalientes y realmente lo único que aparecía como una actividad, como más factible de trabajo, era la docencia. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Esta actividad docente, que ahora se volvía el centro de su vida como profesionista no resultaba ser nada fácil. El sujeto A5 reconocería que su formación le había brindado algunas herramientas y conocimientos, pero nada que le preparara por completo para las circunstancias que se dieron en sus primeras incursiones en aula, habría que hacer un gran esfuerzo para ponerse al corriente con la situación. Sin embargo, no todo sería tan malo, en la academia se encontraría con la oportunidad de impartir materias cercanas a su formación, además entraría en contacto con nuevas personas dispuestas a brindarle el apoyo necesario para hacer más apacible su adaptación al trabajo docente.

Creo que la actividad docente es extremadamente desafiante, salvo los de educación que se formaron en carreras de educación, de pedagogía y en ese tipo de cosas, todos los demás realmente en nuestra formación profesional no nos hicimos de las herramientas para ser docentes, entonces si fue desafiante, la ventaja es que yo... realmente me involucré desde un principio en materias, en la impartición de materias de metodología de la investigación, y creo que mi formación de licenciatura no era mala, me daba lo básico para poder hacerme cargo de estas materias... Disfruté dar esas materias, las de metodología pues eran materias sobre todo orientadas a la investigación que por ese entonces tenía la universidad, pues a apoyar el desarrollo de la tesis que los estudiantes tenían que hacer, yo creo que si te enfrentas al desafío de cómo plantear los objetivos de aprendizaje, cómo dosificar los contenidos, cómo.. simplemente preparar tus clases, que yo creo que en aquel momento teníamos mucho el modelo de la clase magistral, entonces uno tenía que aventarse las dos o las tres horas casi que todo el tiempo exponiendo, ahora no, ahora ya tenemos como una concepción distinta, pero bueno sé que luego vamos a hablar del punto...

Yo creo que para mí si fue difícil encontrar la forma adecuada de por un lado motivar a mis estudiantes, mantenerlos interesados, atentos, pero por otro y sobre todo, lograr que aprendieran lo que se suponía que tenían que aprender, que desarrollaran las habilidades que se tenían que desarrollar, sin duda una ayuda fue que en aquel tiempo había un ejercicio muy sistemático de documentación de las experiencias de trabajo, en la impartición de materias, ¿a qué me refiero? a que había programas ya hechos que se habían dado antes y eso siempre te ayuda a ir recuperando el hilo de como lo han trabajado otros, y encontré mucho apoyo de mis compañeros en términos de la acogida en el departamento y el apoyo durante el desarrollo de mis actividades. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

El trabajo docente sería así la actividad que le permitiría integrarse en el trabajo académico, pero en poco tiempo se desarrollarían otro tipo de actividades, actividades más cercanas al perfil del sujeto A5.

Ciertamente creo que mis primeros semestres fueron fundamentalmente de docencia, pero no pasó mucho tiempo, probablemente ya para el 85, el siguiente año de que empecé en la universidad estuve apoyando a ##### y a ##### como asistente de investigación, es como la carrera típica que uno sigue, que aun cuando seas profesor, pues eres todavía como de la segunda división o de la tercera, tienes que empezar como apoyando, como colaborador, con unas poquitas horas a la semana y en este caso fue así. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Siguiendo la reflexión del sujeto A5, para poder llegar a desarrollar un trabajo de investigación en la academia es necesario seguir un proceso, ganar experiencia y conocer el escenario, en este sentido apoyar como colaborador para investigadores más experimentados brindó la oportunidad perfecta para conocer los pormenores de esta actividad. Esta experiencia con académicos más experimentados fue un referente importante en la carrera del sujeto A5, para ella era claro que esta actividad era algo en lo que se sentía más cómoda, ahora habría que darle continuidad y desarrollar un trabajo de investigación propio, el paso obligado, una maestría con una fuerte inclinación a la investigación.

El programa de maestría empezó en 1985, yo ya siendo profesora me integré a ese grupo, éramos bastantes de sociología, educación, psicología, incluso de otros centros donde había carreras con cierto componente de investigación, como salud pública, urbanismo, tuve compañeros maestros, todos éramos maestros de la universidad, ese posgrado lo concibió ##### para tratar de impulsar el trabajo de investigación en la universidad, planteando que previo a eso necesitábamos estar mejor formados para hacer investigación, entonces fue un programa de única generación, solamente con profesores de la universidad, no tuvimos apoyo de CONACyT ni cosa por el estilo, no se buscó registrar el programa en el PNPC o como se llamara en ese entonces el programa, lo único fue que nos dieron unas poquitas horas para hacer los cursos y la tesis. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Esta inmersión en el posgrado daría la pauta perfecta para que su posición como académica en la institución fuera de lleno al campo de la investigación, la opción que permitiría hacer esto sería el plantear su investigación de maestría como un proyecto de investigación dentro de la misma universidad.

Cuando empecé la maestría, yo ya tuve que plantearme el hacer una tesis, pero, y bueno al ser ya mi tesis de maestría ya la planteé como un proyecto institucional... fíjate que ahorita se me viene a la cabeza que la clave de ese proyecto era PIE ##### y creo que lo que se nos planteó fue, -"Primero vamos a hacer los cursos, y ya después hacen la tesis",

En aquellos tiempos no había este lío de que la universidad no te diera más que un año, o bien ahora, seis meses para titularte después de terminar, si no que podías tardarte, ahora sí que lo que quisieras... entonces a lo mejor sí empecé antes como a plantear el proyecto, todavía tomando los cursos pero el proyecto institucional como tal empezó a correr en el 88 y ahí fue el momento en el que yo ya fui investigadora titular o responsable de un proyecto de investigación, que fue con el que al cabo de los años logré titularme. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

El poder complementar el trabajo de tesis de maestría y un proyecto de investigación abrió las puertas para que el sujeto A5 logrará ubicarse en el ámbito de trabajo de investigación un sentido más fuerte sobre su vocación, visualizando esto el siguiente escalón sería el realizar los estudios de doctorado.

Yo terminé la maestría... la llevamos a un ritmo más lento entonces terminamos en el 88 y todavía tardé cuatro años en titularme, en el 92, el doctorado lo hice hasta el 94, el programa de doctorado que también fue un diseño de #####, fui estudiante de la primera generación, ese sí ya fue un programa registrado en el PNPC, ahí si tuvimos tiempo completo para el doctorado, sin compromisos laborales con descarga de tiempo completo. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Los estudios de doctorado consumirían la carrera del sujeto A5 como investigadora. Ahora bien, en otro plano de acontecimientos y a la par de este crecimiento como investigadora el sujeto A5 se encontraría con algunas dificultades, situación que desarrollaría un punto de inflexión en su carrera como académica.

Creo que viví en algún momento el síndrome del *burnout*, del desgaste profesional y me parece que lo experimenté porque me cansaron, me abrumaron las políticas institucionales, sucedió cuando yo estaba coordinando la maestría en la primera vez que la coordiné, porque bueno eso ha estado presente a lo largo de toda mi carrera, bueno no de toda, pero sí de la mayor parte de los años, el estar a cargo de alguna actividad académico administrativa, coordinar la maestría, coordinar el programa de investigaciones, coordinar el doctorado, el doctorado que yo cursé fui coordinadora adjunta porque al poco tiempo de que empezamos ##### asumió la rectoría de la universidad y me pidió que lo apoyara siendo yo estudiante, que lo apoyara en la coordinación, fui casi la última de mi generación, en el límite, pero fue

por eso, porque realmente si me quitó mucho tiempo el apoyar la coordinación del doctorado. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Al mismo tiempo que se venía desarrollando este posicionamiento como investigadora, los posgrados y la docencia, también se realizaban distintas actividades administrativas, cuestión en la que encontraría ciertos conflictos que repercutirían profesionalmente al punto de reconocer un momento de desgaste profesional. Afortunadamente para el sujeto A5, el destino le depararía una oportunidad para evadir esta situación,

Pero bueno... te decía que en algún momento si me sentí como... carente de motivación para seguir, ni me acuerdo bien qué política se nos planteó en ese tiempo respecto al posgrado en la institución, pero bueno, salí del bache porque tuve la oportunidad de trabajar un tiempo fuera de la universidad. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Un profesor bastante cercano al sujeto A5, el cual había fungido como importante pieza en su desarrollo profesional ahora le daba la oportunidad para alejarse de esta situación. Esto no supuso una liberación total de problemas, de acuerdo con el sujeto A5, también había problemas y retos que afrontar, pero la oportunidad de cambiar de aires era necesario para su subsanar situación en la que se encontraba,

Pues yo era madera quemada en ese momento, porque me agobiaba la burocracia institucional, yo realmente no le hallaba como mucho gusto, sentido a lo que estaba haciendo, sobre todo en esa parte de la coordinación, pero el contexto cambio, porque fue justo cuando se creó el Instituto y el maestro ##### se fue a dirigirlo, al poco tiempo me invitó y fue enfrentar un nuevo desafío, entrar en interacción con otras personas, con académicos muy reconocidos que nos estuvieron apoyando, entonces fue también una esfera compleja, no exenta de problemas, yo creo que en 5 años y medio el área que tuve a mi cargo, era el área menos definida en la visión de lo que era el instituto y encontrarle su sentido su razón de ser llevo su tiempo, y cuando eso termino, yo regresé con ánimos a la universidad, de hecho yo ya tenía ganas de regresar, como que el tiempo de sentirme quemada había quedado atrás. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

Una cuestión importante y que se vuelve patente en la trayectoria del sujeto A5 es que el trabajo académico surge a partir de un gusto, o hasta podría decirse, por una pasión por el trabajo intelectual. Resulta claro que hay algunas actividades que se le dan de mejor manera que otras, pero de forma general parece que su motivación es el renovarse

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

continuamente, encontrar nuevos retos y afrontarlos, la oportunidad de trabajar alejada del contexto universitario le habría sentado bastante bien.

Me gusta mucho lo que hago, me gusta mucho trabajar, el trabajo académico en toda su amplitud, quizá me gusta más, bueno no que me guste más, pero si tiendo a hacer mejor investigación que la docencia, pero eso no significa que no me guste la docencia, me gusta la gestión, me gusta esta posibilidad de realización que te da un trabajo como el académico. Yo, por ejemplo, en verdad que, sin ningún ánimo despreciativo, pero cuando veo otras mujeres que hacen tareas como, no sé, como las que arreglan las uñas o las que arreglan el pelo, es que yo no tendría la paciencia de estar... o sea no puedo.... me parecen excesivamente rutinarias, mecánicas, o sea para mí es muy importante el desafío intelectual que representa estar en la academia, y eso me llena mucho, me es muy satisfactorio.

Yo creo que hay ahí una chispa, un impulso que hace que, aunque a veces, digo ya no es el caso, porque ya pasaron los tiempos difíciles de la crianza de los hijos que es sobre todo lo que yo considero que yo resultó más complejo armonizar con el trabajo, pero era esa necesidad de tener una vida más amplia, pensar que si me reducía a, con todos los desafíos que conlleva, a ser ama de casa, esposa y madre, yo no me iba a sentir completa, no me iba a sentir que podía como... aprovechar un potencial, un curso, una formación que ya tenía y que pues además se iba acrecentando con el paso del tiempo, yo creo que hay una motivación de logro muy importante, que te sustenta que te mueve, que te da el impulso para enfrentar en un momento dado las dificultades, creo que a veces también necesitas como ciertos cambios en tu contexto para que puedas seguir. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

En retrospectiva, su carrera se había conformado en distintas áreas del actuar académico, comúnmente guiada por el reto y la superación intelectual. Sin embargo, algo que no resulta ser tan evidente y que también tendría un efecto en su vida personal es la dedicación, el tiempo y el esfuerzo invertidos en el trabajo académico también tendría resonancia en su vida personal, se recordara que su migración a fin de cuentas tuvo una razón, empezar una familia, al respecto la situación también impondría algunas dificultades.

Es difícil armonizar todos estos planos de la vida, y pues a final uno se queda con la sensación de que algo, por lo menos en alguno, queda un poco mal, queda un poco a deber, pero.... (se queda pensativa), al final son.... como que cada etapa también te va a.... quizá dando ciertas pautas sobre que tienes que atender de manera fundamental, es decir, creo que... bueno al menos si hice el intento en los años, así como más.... demandantes de la crianza de mis hijos, pues atenderlos.... mi primer hijo nació en el 85 al año de que yo ingresé a la universidad y el más pequeño nació en el 93 y al año yo ingresé al doctorado.

Entonces... sí creo que a él, en particular, que pues estaba de un año cuando empecé el doctorado, a lo mejor le tocó... una atención quizá más dividida, aparentemente no, porque a los dos primeros, bueno les toco una atención que se dividía con el trabajo, ya después al más chico le tocó una atención, que se dividía entre los hijos, él en particular y el doctorado, pero eso hubo que sumarle trabajo porque como al año y medio fue que el maestro ##### me pidió que le ayudara en la coordinación, por aquello de la rectoría, pues si fueron años complicados porque era sacar la tesis, atender la marcha del doctorado y atender a mi familia, y luego... pues a lo mejor los años que más le pegaron a mi familia (se le seca la voz y batalla un poco para hablar) fueron los del Instituto, porque fue una responsabilidad muy grande, muy fuerte, así la viví, muy dura, difícil... pero al final yo creo que... si queda uno con un poco, como con cierto sentimiento de culpa, pues de haber no dado quizá la mejor atención posible, no lo sé, y bueno al final yo también digo, - "Lo que pasó, pasó y ya no hay modo de darle vuelta atrás".

Yo los veo y digo, -"Creo que son buenas personas". Ya con eso me redimo, creo que al final no hice tan mal las cosas, pero al final si pienso que son cuestiones que finalmente condicionan o limitan el desarrollo que tú puedas tener en lo académico. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

En fechas actuales, el sujeto A5 se ha consumado como un importante investigador, siendo esta actividad la que sigue siendo una de sus imprescindibles, incluso apuntando a que posterior a su retiro lo continuará haciendo.

Desde el 2009 y en general bien, contenta, ciertamente ya pensando que esto habrá de terminar más o menos pronto, en términos de que yo ya estoy visualizando mi jubilación en un par de años, cuando mucho... y bueno... todo tiene su ciclo, finalmente yo creo que cuando me jubile ojalá, bueno aspiro a que haya posibilidades de seguir haciendo esto con otro ritmo, desde otras condiciones, pero que pueda seguir habiendo oportunidad de hacer investigación pues para seguir desafiándome intelectualmente. (Comunicación Personal, Sujeto A5, 2021)

En síntesis, la trayectoria del sujeto A5 corresponde a una importante idea de adaptación, desde su cambio de residencia y actividad, hasta sus preocupaciones como académica. Es notable la resistencia que tuvo que afrontar con actividades como la docencia y sus problemas en las áreas administrativas, pero su determinación y esfuerzo finalmente le han valido para posicionarse como un referente en la universidad.

4.1.5 Caracterización del sujeto B2

La vida del sujeto B2 puede estar asociada a un movimiento migratorio que se dio durante la segunda mitad del siglo XX, donde una gran cantidad de familias mexicanas buscaron probar suerte en las grandes ciudades.

Soy originario del Estado de México, aunque mi familia es de Jalisco, de la zona rural... Cuando mis padres se casan pasan del rancho al pueblo y luego hay una especie de ola migratoria donde se empiezan a ir unos tíos a la gran Ciudad de México, al área metropolitana. Entonces, se van unos tíos, luego los abuelos y mis papás también deciden seguir ese flujo y probar suerte allá. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

Es gracias a este cambio de residencia que el sujeto B2 termina por crecer y formarse gracias a las oportunidades que brindaba la gran metrópoli, cuestión que resulta importante. De acuerdo con él, su familia no podía darse el lujo de gastar un alto presupuesto en educación para sus hijos, sin embargo, las oportunidades educativas que existían en su nuevo lugar de residencia presentarían un salvoconducto que permitió una formación de alta calidad.

Buscándonos la vida, buscando mejores condiciones de vida, eso ha sido un poco el transitar de la familia, es una cultura del esfuerzo, yo te diría, porque sin que suene a lastimero, pues venimos un poco de abajo, de un estrato socioeconómico de escasos recursos y gente de trabajo, que viene con una cultura del esfuerzo, así definiría un poco la historia de la familia, mi propia historia y que la escuela, la formación profesional, los estudios han sido un factor decisivo de superación...Lo que fue el bachillerato, lo hice en lo que era el Distrito Federal y la licenciatura, mis estudios profesionales de licenciatura los hice en la UNAM, todo ha sido educación pública, mi formación ha sido en el sistema de educación pública 100%. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

Si bien su juventud transcurriría en la gran metrópoli, tanto él como su familia distinguirían que la vida en la ciudad contribuía con más problemas que soluciones. El crecimiento exponencial que experimentó la Ciudad de México traería consigo grandes problemas, situación que contribuyó en la decisión de volver a migrar, buscando un lugar más adecuado para vivir, y aunque existía la opción de volver a su lugar de origen, se habría una nueva y prometedora opción, trasladarse a Aguascalientes.

Mi papá se dedicó al comercio muchos años, pero, eso ocurrió en los años 60s, en el 62 llegan a México y yo nací en el 64 y allá estuvimos toda esa década y los 70s y 80s, casi

todos los 80's y vino como un hartazgo. La ciudad de México y el área metropolitana es muy complicada, por el tema del transporte, depende donde vives y a dónde vas a trabajar o estudiar que te podías hacer dos horas de camino entre subirte a un autobús, a un pesero, al metro, transbordar, caminar otro pesero, era como una monserga cotidiana para los que trabajábamos y estudiábamos, y bueno el tema de la inseguridad también, había en aquella época, yo no sé ahora, había mucha delincuencia, drogadicción, prostitución, problemas sociales de ese tipo y la polución, la contaminación también era un problema muy severo en los años 80's, te dolían los ojos por el smog y todo eso.

Y pues nos hartamos y vino otra vez el flujo de regreso, algunos tíos empezaron a irse al pueblo, otros se fueron a Guadalajara, otros nos venimos a Aguascalientes buscándonos la vida. Fue por esas razones que decidimos venirnos a Aguascalientes, una ciudad que en aquella época prometía oportunidades, porque tiene una universidad, porque los que estudiábamos o estábamos ya formados era una oportunidad de trabajo, los hermanos más chicos todavía estaban estudiando la preparatoria, luego entraron a la propia universidad, entonces esas son un poco las razones. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

La concepción de migrar de un lugar a otro no tendría otro objeto más que buscar una mejor calidad de vida, y en este sentido seguir en la Ciudad de México ya no lo posibilitaba, es en este momento cuando la ciudad de Aguascalientes se presenta como una opción viable para ir a vivir. La ciudad de Aguascalientes experimentaba un crecimiento social y económico notorio, sin que por ello se tuviera los problemas de las grandes ciudades, cuestión que sería ampliamente reconocido por toda su familia. A su vez, el sujeto B2 identificaría la existencia de una universidad, la cual representaría una importante oportunidad de trabajo para él.

Mi familia, mis padres y mis hermanos se vinieron en 1987, a finales del 87 llegaron a Aguascalientes, yo me vine un año después, yo sabía que había una universidad pública, la UAA, que coincidentemente se había abierto en 1988 la carrera de Historia, de la Lic. en Historia, que originalmente estuvo adscrita al departamento de Sociología y Antropología de aquí del centro, que en aquella época se llamaba Centro de Artes y Humanidades, hoy se llama de Ciencias Sociales y Humanidades, pero antes era Artes y Humanidades, yo tenía conocimiento de ello y dije, -"Ya estando en Aguascalientes iré a ver". (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

Habiendo decidido mudarse a esta pequeña ciudad, el sujeto B2 vendría con la responsabilidad de todavía tener que terminar su trabajo de tesis, cuestión que se sumaba

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a la nueva responsabilidad de formar una familia. Una oportunidad inigualable para poder contribuir a estas dos cuestiones sería su primer trabajo en Aguascalientes.

Mi primer empleo fue en el Archivo Histórico, trabajaba como archivista, haciendo fichas de catálogo de algunos fondos documentales, luego me ocupaba de la biblioteca, de atención al público, en un archivo histórico lo que haces básicamente es preparar lo necesario para facilitar las herramientas a los consultantes, a los investigadores, mi formación de historiador me daba algunas herramientas para trabajar en el Archivo Histórico, estaba haciendo mi tesis de licenciatura también y también me servía para documentarme, yo mismo consultaba documentos, periódicos, digamos que me servía como fuente de trabajo, pero también como fuente de consulta para mi propia tesis. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

El trabajo en el archivo proveería al sujeto B2 de un ingreso con el cual hacer frente a las responsabilidades familiares, inclusive este tiempo le habría permitido un acceso a información que utilizaría para su tesis de grado, sin embargo, el trabajo en el archivo no resultaba cubrir sus expectativas como profesión, habría que salir a buscar aquello que ya había visualizado, trabajar en la universidad.

Yo vine a buscar empleo (en la universidad) y me ofrecieron primero una materia de asignatura que fue con los abogados, la materia recuerdo se llamaba "Hombre sociedad y propiedad", que era un poco acerca de la historia de la propiedad agraria a través de las distintas civilizaciones, desde la antigüedad hasta el siglo XX, y bueno se le parecía un poco a la historia y me tenía que poner a estudiar, cada clase tenía que meterle dos o tres horas de lectura para impartirla. A los pocos días me dicen, -"Oye hay otra materia, ¿la quieres dar?". Y yo quería demostrar ganas, voluntad... -"Pero ¿y cómo se llama la materia?". -"¡Ah! pues ésta se llama "Hombre sociedad y delito". -"¡Ah! caray y eso con qué se come" (risas)...

Trataba sobre las principales teorías criminalísticas, -"¿Y a quién se le imparte?". -"También a Derecho". -"Uh qué caray, ¿Y a qué grupo?". -"Al mismo que ya le das" (risas)... Yo dije, -"Pero oiga, ¿qué eso no es antipedagógico? dar dos clases diferentes al mismo grupo". Respondieron, -"¿Quieres o no quieres?". Me pusieron un ultimátum, -"Pues quiero" (risas)...

Fue muy complicado, un semestre muy complicado donde yo invertía mucho tiempo en preparar cada una de mis clases, el grupo era particularmente difícil, inquieto, les sonaba a mero relleno esas materias, esa es la mera verdad, entonces pues batallaba mucho con el grupo, además los abogados que son gente muy inteligente, muy perspicaz, con un alto coeficiente intelectual incluso, y yo en aquel entonces tenía 25 años de edad y muchos de mis alumnos eran mayores que yo, ya casados, abogados, litigantes... otros si eran jovencitos, pero me hicieron ver mi suerte, batalle, sufrí incluso... Aunado a esto la paga

como profesor de asignatura era muy mala, era raquítica, para no hacerte el cuento largo, entre pagar gasolina y lo que recibía al mes, era poca la diferencia, es decir, salía casi tablas, entonces dije, -"Qué caso tiene". Dejé un semestre de trabajar en la universidad, porque mi primera experiencia, si bien me dejó enseñanzas y retos, de los cuales creo que salí medianamente bien librado, pues también pensé, -"Como que ese mundo no me satisface". Es decir, muy forzado dar clases a abogados, creo que una vez di clases en otra carrera, no recuerdo cual era, en turismo me parece... total que quedé medianamente satisfecho, académicamente, pero económicamente dije, -"No, eso no es muy atractivo". (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

La primera incursión en la universidad había dejado profundos aprendizajes, el trabajo educativo resultaba imponerse con grandes dificultades, nada imposible de realizar, pero sí, con la noción de ser un trabajo altamente exigente. Lo que no estaba en duda era la cuestión económica, y la retribución como docente resultaba ser mala, es por ello por lo que finalmente el sujeto B2 decide abandonar. Poco tiempo después, una nueva oportunidad para volver a la universidad se presentaría, y con ella nuevas y mejores condiciones para hacerlo,

Continué trabajando en el archivo histórico y después recibí por invitación, coincidió que se formó el departamento de historia y el entonces jefe me fue a buscar, me dijo, -"oye yo sé que tú estudiaste la licenciatura en Historia, necesitamos en la universidad gente con tu perfil, te invito a trabajar medio tiempo". Yo ahí le dije, -"oye, pero ¿cuáles son las condiciones?". Dice, -"Bueno, puedes dar dos materias, quizá tres, pero voy a tratar de no saturarte, a lo mejor tienes oportunidad de hacer investigación si planteas un proyecto, me vas a ayudar con algunas cuestiones académicas, de tutorías y con los alumnos, a organizar algún evento académico también, ya veremos". Y me dijo también, -"El campo laboral es amplio y es prometedor en la universidad, posiblemente incluso se abra convocatoria para alguna plaza más adelante".

Eso me implicó renunciar a mi empleo en el archivo donde ya tenía una plaza, pero también visualice que en un futuro como archivista no era muy prometedor el asunto, uno, los salarios eran bajos, y un archivista es un archivista, no es un historiador, no es un profesional de la historia, este medio emparentado y te sirve, pero el archivista es otra formación y es otro el perfil, también es otro campo... Entonces le aposté a venirme a la universidad, trabajé medio tiempo, me sentí a gusto, efectivamente al no mucho tiempo se abrió la oportunidad de concursar por una plaza, no fue de tiempo completo, sino de medio tiempo, 21 horas, concursé, tuve competencia, gané y me adjudiqué una plaza de medio tiempo. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

Esta segunda oportunidad en la universidad daría paso a la concepción que el sujeto B2 ya había visualizado años atrás, las condiciones laborales habían mejorado, la paga era mejor, la oportunidad de crecimiento en la investigación se comenzó a manifestar, pero sucedía algo crucial y que él mismo recuerda como un aspecto relevante, y que tuvo que ver con su práctica como docente.

Mucho más a gusto porque... no te tienes que estar reinventando todos los días, tenía que preparar mis clases, hasta la fecha, preparo mi clase antes de presentarme frente al grupo, es para mí una necesidad, pero no es lo mismo ponerte a estudiar algo que tienes que perfilarlo, orientarlo y tratar de llamar la atención de esas materias de mero relleno, paja... a darlo con gente que tú sabes que tiene que ser mucho más perceptiva y naturalmente interesada, te sientes más, utilizando la metáfora "como pez en el agua", es decir, yo estoy formado como historiador, estoy formando historiadores y por lo tanto, hasta la misma jerga, el mismo lenguaje es lo mismo, no tengo que esforzarme en exceso para nombrar algún autor clásico, alguna obra clásica, alguna editorial, alguna corriente historiográfica, hay como sobre entendidos, que dices, -"Esto ya lo tienen que saber". Y si no lo saben, se los dices, pero dices, -"Esto ya lo vieron en otra materia, en otro curso". Hay vasos comunicantes muchísimo más fluidos. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

En esta nueva faceta, donde la exigencia del trabajo docente había sido equilibrada y orientada al perfil del sujeto B2, se abría la posibilidad de continuar con su formación profesional, y con ello, comenzar a hacer investigación. Se abría la posibilidad de hacer una maestría e inclusive un doctorado con inclinación a la investigación.

Ya trabajando para la universidad es que tuve oportunidad de irme a hacer los estudios de maestría, del 93 al 95 y también mis estudios de doctorado, más o menos del 2001 al 2006, iba y venía una vez a la semana, luego una vez cada quincena de aquí a México, y como era tutorial pues mucho ya lo resuelves por el correo electrónico, te organizas con tu director y tal, pero la universidad me dio la oportunidad de estudiar. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

Es a partir de esta incorporación con la institución que el sujeto B2 tiene la posibilidad de incursionar y hacer una maestría y un doctorado, paralelamente sus proyectos de investigación en los posgrados también derivarían como trabajo de investigación dentro de la plataforma institucional. Esta conjunción permitiría desarrollar una complementación bastante buena, pues a raíz de ello se comenzaría a conformar una trayectoria dentro de la academia, una trayectoria bastante orientada a la investigación.

El primer proyecto que presenté aquí en la UAA tuvo que ver con hacer una trayectoria de vida, una biografía... proyecto que se convirtió también en mi tesis de maestría que hice en el Colegio de Michoacán... Las distintas investigaciones que he realizado, algunas de ellas tienen que ver con mis estudios de posgrado, tanto la maestría como el doctorado, esos proyectos en algún momento formaron parte de proyectos financiados por la propia universidad. Uno se forma en los posgrados principalmente en el doctorado para ser investigador, entonces haciendo eco a esa cuestión es que he hecho y realizado varios proyectos (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

Al abocarse al trabajo como investigador el sujeto B2 reconoció un gran cambio en su vida como académico. El número de horas dedicadas a la docencia comenzó a disminuir, lo cual dio oportunidad a desarrollar un trabajo más allegado a la investigación, cuestión que posibilitó llegar al SNI.

Cuando inicié, la docencia era lo que más ocupaba mi tiempo en mi carga académica, ya después que me permitieron hacer investigación, era que, si puedes dedicar 10 horas a la semana, luego 15 hora, luego 20 horas a la semana... una vez que entras al SNI, es decir, que el CONACyT reconoce tu trayectoria como investigador por la productividad y por los libros o artículos que publicas y en donde se publican, cambia también tu... llamémosle así, -"Tu estatus como investigador".

Entonces el CONACyT le pide, le exige en realidad a la institución para la que trabajas de que te dé tiempo para investigar dentro de tu carga académica, entonces la universidad ha respondido a esta petición y ha respetado que si el profesor-investigador, da resultados a partir de que diseña un proyecto, inicia y termina de manera satisfactoria y vuelve a echar a andar otro y se repite, digamos que si no hay una penalización la universidad te apoya y te respalda, te sigue permitiendo que investigues, lo cual, insisto, es un privilegio, que te permitan hacer lo que a ti te gusta, eso es un privilegio, así de simple y además te pagan por ello. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

La trayectoria del sujeto B2 ha estado profundamente inclinada al trabajo de investigación, no obstante, también ha tenido la oportunidad de trabajar en el área administrativa, llegando a la conclusión de que este tipo de labor, aunque no es de su mayor aprecio, es lo que le ha permitido establecer un conocimiento más profundo sobre el funcionamiento de la institución.

Ya el tema de la administración, gestión... pues eso también depende de cada situación, cuando te toca desempeñar una actividad, por ejemplo, yo ya fui jefe de departamento, ser jefe de departamento o coordinar los esfuerzos de un departamento tiene su grado de

dificultad, eres parte de la autoridad de segundo plano, como le llaman, o de segundo nivel, pero te permite estar en contacto con autoridades de más arriba, con el decano, con las direcciones generales, con la rectoría incluso y eso te permite tener un conocimiento a mayor profundidad de la institución para la que trabajas, ves un poquito los engranajes de cómo funciona la universidad, ves todo un organigrama de una maquinaria que fue diseñada y que funciona bastante bien, a pesar de que a veces hay tensiones, a pesar de que a veces hay discrepancias, las cosas terminan resultando bien. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

Es a partir de esta inmersión en el área de administración que el sujeto B2 también ha entrado en algunas dificultades. Si bien hay un profundo agradecimiento por lo que la universidad le ha permitido desarrollar, también reconoce que hay cuestiones en las que hay que tomar nota y trabajar, pues al interior también existen conflictos y situaciones que llegan a ser perjudiciales para la vida académica.

A grandes rasgos yo te diría que el ambiente laboral en la Universidad Autónoma de Aguascalientes es muy agradable y es un espacio, ¿cómo decirlo? es un espacio privilegiado, privilegiado es la palabra, es un privilegio trabajar para la UAA y el ambiente laboral es, no todo el tiempo como ya te comentaré enseguida pero en general es un buen lugar para trabajar... Han habido también momentos de sinsabores, de desagrado y uno no alcanza entender del todo por qué, pero intuyes, deduces que son por cuestiones de grupos políticos al interior de la universidad y donde hay ciertas vendettas, venganzas, revanchismos, algunos yo diría incluso irracionales y donde de repente se desata una furia en contra de tu persona y en contra de tu labor profesional y es ahí donde dices, -"¡Ah! caray que está pasando".

Ahí no es un ambiente chido, ahí no es un ambiente agradable, pues porque estás a la expectativa, a la defensiva, estás viendo por donde viene el golpe y esos son momentos que pudieron haber durado hasta tres años o más dependiendo quienes estuvieran al frente de la institución en distintos cargos, pero bueno, nada es eterno y efectivamente las cosas vuelven a modificarse, la realidad vuelve a cambiar y las aguas vuelven a su cauce, como se dice, se vuelve a estabilizar el asunto y viene otro grupo, otras autoridades que te respetan, que te permiten trabajar y que incluso te dan las condiciones, lo más propicias posible para que esto se desarrolle en santa paz y armonía, entonces, así ha sido con altibajos, pero te puedo decir que el balance al final es muchísimo más positivo, haciendo un corte de caja han sido más, mucho más los momentos gratos y satisfactorios trabajando para la UAA. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

Con el paso de los años el sujeto B2 pasaría a reconocer que el haberse inclinado al trabajo académico le habría permitido realizar un trabajo con muchas satisfacciones, tanto personales como profesionales. Ahora bien, en una retrospectiva que él mismo hace sobre su crecimiento profesional acepta que la institución tiene un gran peso. Por mucho que se considere el esfuerzo individual, hay un importante apoyo de la universidad, un apoyo para formarse, para hacer investigación, para hacer proyectos, etc., Cuestión que ha llevado a desarrollar en el un sentir, una responsabilidad hacia ella, un compromiso, una identidad.

Ya una vez que gané, concursé y me adjudiqué un plaza de medio tiempo, pues las cosas mejoraron todavía más porque entonces sientes una seguridad laboral 06:34 aunque sea una plaza de medio tiempo y te sientes mucho más identificado con la institución con la que trabajas, además ya explorando por ahí posibilidades que tenían que ver con apoyos para continuar estudiando el posgrado y efectivamente recibí el apoyo, no en un primer momento, sí, en un segundo momento, pero yo me sentí respaldado por parte de la institución, sus autoridades, porque me seguía formando profesionalmente, me seguía habilitando y me tuve que ir a estudiar fuera de Aguascalientes como ya te platicué y te sientes ya parte de una institución educativa y sientes el compromiso de responder, de no defraudar y eso va creando vínculos identitarios y vínculos de solidaridad para sentirme a gusto en una institución que me ha dado muchísimo. (Comunicación Personal, Sujeto B2, 2021)

El caso del sujeto B2 ilumina ampliamente el carácter de las circunstancias de los académicos que emigraron de otras ciudades hacia Aguascalientes en busca de una oportunidad laboral. La relatoría sobre el proceso de inserción alberga algunas cuestiones interesantes, desde su primer acercamiento y profundo desgaste en verse como docente hasta su posterior desarrollo y adopción por parte de la casa de estudios. En esta acogida por parte de la institución se anota su formación en diferentes posgrados dando un giro por completo diferente a su posición de meramente docente para ahora inscribirse con mayor profundidad en el campo de la investigación.

4.1.6 Caracterización del sujeto C1

El sujeto C1 es originario de la capital aguascalentense, y como orgulloso gallo, sus estudios de preparatoria hasta posgrado correrían a cargo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Proveniente de una familia que ya incursionaba en el trabajo académico, explica que su incursión en el campo académico no se dio por una influencia familiar, sino a partir de sus experiencias en la vida universitaria. Sus preocupaciones como joven

intelectual y su interés por adentrarse en el debate de algunos temas sociales son cuestiones que finalmente lo inclinarían a adentrarse en el trabajo académico,

Antes de entrar a sociología yo estudié unos años sistemas computacionales y no me gustó, o sea, me gustan las computadoras, me gusta la tecnología, me hubiera gustado aprender a programar, pero no me gustaba para nada como daban las clases, sentía que no aprendía...entonces, fue cuando me empecé a meter más en temas sociales y estaba como entre filosofía, ciencias políticas, sociología, y bueno me decidí por sociología, y creo que ha sido de las mejores decisiones que he tomado en mi vida y desde que estaba en primer semestre, dije, -"Yo quiero ser docente investigador". Porque es el mejor camino para poder hacer investigación, para estudiar los temas que me interesan, para eventualmente publicar artículos, libros, etc., y que, además la docencia también me gusta... digamos, desde que entré a la carrera de sociología, desde primer semestre dije, -"Yo quiero dedicarme a eso". (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

Sus primeros pasos en la educación superior darían pauta para un examen profundo sobre lo que él quería para su futuro, encontrar una profesión acorde a su hambre de conocimientos sería una cuestión prioritaria y formarse como sociólogo sería la respuesta. Al egresar de la carrera su primer trabajo se daría en un proyecto de corte educativo, situación que le permitió desarrollar habilidades pedagógicas, cuestión que lo haría considerar continuar con su carrera, pero ahora, bajo una mirada enfocada en el campo de la educación,

En cuanto salí de la carrera de sociología me contrataron para un programa de educación, se llama "constrúyete", ahorita ya tiene otro formato distinto y ahí fue cuando de lleno me metí al tema educativo, era como una pedagogía muy a la Freire, muy libertaria vamos, muy transformadora y pues era también el enfoque que a mí me gustaba, y de ahí digamos agarre muchas habilidades como tallerista y educador. (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

Para cuando concluyó esta etapa laboral, el sujeto C1 reconocería la necesidad de volver a la universidad, pues habiéndose planteado el objetivo de dedicarse a la academia, el empezar por realizar un posgrado se anotaba como un paso obligado en su carrera. Teniendo la experiencia docente como parte de sus primeros pasos en la vida laboral, la decisión de incursar en el ámbito educativo se visualizó como una oportunidad que podría aprovechar para extender su campo de acción, aunque esto incurriera en dejar de lado, al menos por un tiempo, sus primeros intereses como investigador.

Entré a la maestría y me metí a temas de educación, convivencia escolar e hice también la conexión entre jóvenes, entonces digamos que conjunte esa parte y la convivencia escolar, me gustó porque también habla sobre democracias, paz, derechos humanos, sobre inclusión, temas que a mí me gustan y como a manera de explorarlos siento que he podido aportar a ese tema, sí me gusta, incluso lo podría seguir trabajando, pero si me llaman más, si me gustaría regresar a movimientos sociales, culturas juveniles, en algún tiempo no muy tarde. (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

A la par que realizaba sus estudios de maestría, el sujeto C1 incursiona como docente en la misma universidad que lo ha visto crecer, esto lo llevaría a experimentar la docencia desde otro tipo de contexto, más formal e institucional, pero a su vez con mayor contradicción y menos sentido

Yo todavía no terminaba la maestría cuando empecé a dar clases en licenciatura, yo ya me sentía preparado, y creo que me fue bastante bien, pero creo que sí se necesitan ciertos estándares, y fíjate, en vez de que te estén pidiendo nivel 1 de SNI, más bien te deberían pedir que tengas cursos o algo de formación en cuanto a educación, por lo menos hazme unos cursos, preséntame que sabes de pedagogía, que sabes dar clases, porque luego eso es un problema, creo que hasta en ciencias sociales, pero en las demás áreas creo que eso todavía es más grave, porque el hecho de que sepas química no es para nada garantía de que sepas enseñar química, y luego ese es un problema muy grave, porque luego te dicen, -"Es que yo, para qué quiero saber de pedagogía". Y pues no, también tienes que aprender a enseñar, porque esa es tu profesión, no estás trabajando con átomos, estás trabajando con alumnos. (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

La preocupación y responsabilidad que el sujeto C1 otorgaría a la práctica docente plantearía una reflexión crítica, en el recuento de su corta experiencia, él mismo admite que el trabajo docente implica una gran cantidad de tiempo y esfuerzo.

Pues ahí si es lo cansado (hablando de la docencia), por ejemplo, hacer mi planificación y entonces digamos que tengo una proyección de todo el año, que es con el programa de la materia y luego lo voy bajando, a bueno, en esta unidad vamos a hacer, vamos a ver estos temas y luego lo voy proyectando semanalmente, en esta semana voy a hacer esto y esto y esto, pero me doy margen de acción, por ejemplo, si veo que se están retrasando con algo o no lo están entendiendo, puedo irme moviendo, digamos que tengo una planificación, pero no es al 100% rígida, pero digamos, siempre antes de que empieza cualquier semana yo ya tengo mi planificación de todas mis clases.

Trato de diversificar que las clases no sean monótonas, y luego también está el rollo de que todos los trabajos que se van generando luego los tengo que revisar y yo creo que esa es la parte más cansada, también porque yo no dejo exámenes, yo siempre dejo trabajos, y pues el examen se revisa más rápido que un trabajo y pues si me toma mucho tiempo y sí, es cansado revisarlos, sobre todo en la revisión yo siento que es lo que más me cansa, pues sí, te tienes que aventar un rato y lo que estoy haciendo ya últimamente es utilizar rubricas y siento que si aligera, bueno, es más trabajo de planificación, es más trabajo previo, pero ya siento que con la rúbrica, si ya tienes 20 trabajos y los vas revisando con la rúbrica y siento que sí ha sido una buena práctica que he ido implementando ya en este último semestre, pero sí es una chamba, si es muy cansado, y pues también, algo que no hemos hablado mucho, que en esta modalidad a distancia, también se vuelve más pesado el dar clases y también tiene que ver mucho con que no prendan las cámaras, porque no ves reacción, no ves, o sea es que pueden estar haciendo cualquier cosa literalmente y tú no sabes. (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

El sujeto C1 concluiría sus estudios de maestría y doctorado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, cuestión que a su vez le permitiría el desarrollar una trayectoria como docente dentro de la misma, sin embargo, pese a tener fuertes elementos formativos y una notable experiencia, su adhesión a la universidad sigue sin ser una realidad, debido a ello ha tenido que desarrollarse de manera separada, por un lado trabajando como asistente, para seguir haciendo investigación; y por el otro, como docente de asignatura.

Como ahorita estoy, pues la prioridad es la investigación y como siempre tengo dos cargos, pues en uno me tengo que dedicar a la investigación y en el otro a la docencia, lo que sí siento, digamos, te dan horas de docencia, ahorita yo tengo 18 de docencia, pero son 18 frente a grupo, pero cuantas le dedico por fuera, ese sí es un problema, porque digamos con las 20 de investigación, sí, esas las puedo navegar, no sé, esas son 20 y ya, son las 20 a la semana, pero las 18 frente a grupo no, tienes que estar con 18 frente a grupo y las horas de planeación y las horas de revisar trabajos, entonces ahí sí te consume mucho, y también el problema me parece, es que pagan prácticamente lo mismo, como de las horas de asistente que las horas de docente, entonces ese también es un problema, porque no trabajas lo mismo, trabajas mucho más de docente... yo creo que una asistencia de investigación, la paga no es mucha y el trabajo sí es mucho en docencia, entonces creo que ahí no hay como cierto complemento. (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A pesar de que su integración como académico dentro de la institución no se ha concretado laboralmente, su trabajo como profesor ya ha logrado posicionar al sujeto C1 como un docente de alto valor, cuestión que le ha valido para ocupar un lugar y mejorar su posicionamiento como profesor para incluir cuestiones relacionadas con su trabajo como investigador.

En el departamento es, primero el jefe de departamento que está en turno tiene que darle sus horas completas a todos lo que tienen base o aunque sea con que tengan horas ganadas, primero tienen que llenarles su horario y generalmente les dejan elegir, no sé qué tanto rango haya, me imagino que digamos a las vacas sagradas les dejan elegir primero y luego pues ahí habrá cierto rango, en eso no estoy 100% seguro y luego, lo que queda para quienes estamos de asignatura, y también pues ahí llega a haber ciertos rangos, - "¡Ah! bueno pues esta persona si me ha cumplido, esta persona ya lleva mucho tiempo y me ha cumplido con tales materias, entonces le dejo esas o le dejo escoger primero".

Y pues ahí te van, si siento que ha sido muy meritocráticas por lo menos en eso sentido, por lo menos no siento que haya sentido que fue de dedazo, así de, - "¡Ah! es que me sobrino es sociólogo, y entonces a él le doy mil horas".

Así creo que ha sido, y ahorita sí, pues si me dejan escoger, incluso siento que a veces me retienen algunas materias digamos que se las medio esconden a los que tienen base, para que yo la agarre (risas)... Últimamente me han dado materias que sí tienen que ver con mis intereses de investigación, digamos que sí he tenido cierto reconocimiento de parte de los estudiantes, como cuando te califican y así, digamos que estoy como bien posicionado, como un maestro en el departamento, en el sentido de que sí les gusta como doy clase o por lo menos, a buena parte de los estudiantes, uno no es monedita de oro y entonces como que sí me dan chance de escoger, ¡Ah! este tema, metodología, cuál metodología, ¡Ah! pues esta, y también me dicen, - "Pues me queda esta de sociología de la moda". Y yo, -"No pues, quién sabe que sea eso". - "¡Ah! entonces mete una optativa". Y yo entonces yo meto sociología de la educación, problemas socioculturales de la educación, movimientos sociales y participación ciudadana y ya, yo le doy... pero entonces digamos que yo tengo cierto margen de acción, porque digamos que me ha ido bien. (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

Siendo uno de sus principales objetivos el trabajar como investigador, la libertad para poder desarrollar y gestionar proyectos de investigación sigue siendo una cuestión que el sujeto C1 todavía no logra alcanzar con total libertad de injerencia. A pesar de su experiencia y años de trabajo en la institución, el preciado objetivo de posicionarse como investigador dentro de la institución resulta todavía escaparse, en este sentido, él visualiza

que una de la principal barrera interpuesta es la dificultad para adherirse laboralmente por completo a la universidad.

Si bien se disfruta la docencia, es pesado y en realidad te llama la investigación, me gustan las dos, pero digamos que en el momento en el que yo diga, a bueno puedo investigar los temas que a mí me gustan, como digamos ahora sí ya meterme más a movimientos sociales, estructuras juveniles, digamos regresar a esos temas que más me gustan, porque si me gusta educación, pero me gusta más estos temas siento que ahí puedo hallar, siento que ahí está mi pasión digamos, en investigar esos fenómenos y sí, la docencia está poquito abajo, en realidad no muy abajo.

Creo que ha sido más difícil de lo que pensaba, en el sentido de que hay muy pocas plazas y que pues prácticamente no se abren, creo que llevan más de 10 años sin concursar una sola hora de base, entonces en ese sentido, si ni siquiera se concursan, pues está muy difícil, y también pues he ido aprendiendo durante el proceso, en el sentido de aprender que ya ahorita con los estándares necesitas por lo menos el doctorado, necesitas ser SNI, entonces hay que ir cubriendo como esos escalones poco a poco, de decir, -"¡Ah!, necesito eso".

Entonces voy por él, entonces siento que ya, bueno ya van varios semestres que me dicen que van a concursar unas horas, y pues hasta ahorita no ha pasado, otra vez me hablaron para decir que ahora si concursan esta vez, pero a ver... ya te diré a ver si es cierto... ojalá que sí, porque sí, ya hace falta, siento que, si no, voy a llegar a un momento el que diga, - "O le sigo aquí o ya le doy a otra cosa". Porque así de asignatura es muy pesado y digo es normal picar piedra, pero también es mucha piedra... (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

Introduciendo esta idea sobre seguir picando piedra o dar vuelta a la página, el sujeto C1 postula una idea de la vida académica, como un trabajo bastante exhaustivo, de compromiso y que ciertamente no se limita a las horas que se programan en el calendario laboral. Existe un sacrificio bastante latente, las horas dedicadas al trabajo docente y el trabajo de investigación son bastantes, y de manera individual el sujeto C1 da cuenta de ello.

La verdad es que sí es muy cansado, bueno, primero que soy soltero, sin esposa, e incluso sin pareja y eso ayuda, porque no tengo compromiso, mi agenda es mi agenda, yo hago, yo distribuyo mi tiempo como quiera, si tuviera hijos tendría que dedicarles mucho tiempo a ellos, entonces pues sería otro rollo, si tuviera pareja, también le tienes que dedicar tiempo porque si no te cortan, entonces, pues ayuda el estar soltero sin responsabilidad excepto mi perro. Últimamente también he leído investigaciones académicas que todos tenemos cierta

cantidad de "will power", como de fuerza de voluntad por día, no es una medida exacta, pero por ejemplo el hecho de que le dediques un rato a lavar la ropa, te quita, aunque esté la lavadora, te quita esa fuerza de voluntad que tienes al día, entonces tienes que empezar a priorizar, "a ver, este día, este domingo no voy a salir, no voy a hacer nada, sólo voy a poner el béisbol de fondo y me voy a concentrar en hacer las planificaciones de toda la semana".

Entonces pues ya saco las planeaciones de la clase de la semana, excepto la del doctorado, esa la dejo para más adelante, y yo sé que los martes no doy clases, entonces el martes es el día que le dedico desde que me levanto a la parte de investigación, de asistente de investigación y pues las horas que les tenga que dar, porque muchas veces empiezo 9 de la mañana y acabo 12 de la noche, también no me da sueño tan temprano, y pues entonces ese día le dedico a eso y más o menos, a ver, esta semana estoy un poco libre de revisar trabajos, entonces esta semana le dedico mis tardes a investigación, y esta otra semana tengo que revisar trabajos, entonces esa semana casi no le voy a dar a investigación y esa semana me voy a poner a revisar trabajos, pero yo sé que la próxima semana viene puente, entonces ese fin de semana me pongo al corriente con lo de la investigación.

Así voy malabareando, porque además me gusta tener una vida social activa, aunque lo mejor que se puede hacer en pandemia, pero pues es lo que hay, porque además vivo sólo y siento que me volvería loco, entonces el viernes y sábado si salgo con mis amigos... Digamos que con lo de tener pareja, a lo mejor ahorita si me estoy limitando, porque sabes qué, no tengo tiempo, entonces no quiero, y sí, tuve pareja a finales del año pasado y si sentí que cuando la iba a visitar, pero yo decía "tengo que estar en mi casa, avanzando al trabajo", entonces no, de hecho, estoy contento de estar soltero y sin hijos. (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

La libertad personal con la que lleva su vida el sujeto C1, que puede interpretarse como una elección personal que denota una gran búsqueda por desarrollarse profesionalmente, lo cual ha implicado no sólo establecer prioridades respecto a su vida personal, sino también a su forma de relacionarse pública y laboralmente hablando.

Con respecto a mí, yo creo que no, no he tenido tantos problemas, porque he intentado mantenerme fuera de problemas, tanto con los administrativos, con pares y estudiantes, trato de tener una buena relación con todas las personas, pero desde un punto de lejanía, como que hasta que por eso mismo todas mis amistades lo tengo muy por fuera de la academia, entonces ellos no están ahí en la academia y no tengo problemas con eso y sí, si trato de portarme bien con todas las personas, llámese pares, administrativos, alumnos, si mantener cierta relación de lejanía, también para evitar estos problemas interpersonales que no creo

que sean necesarios agregarse a la profesión, además creo que está ahí esa idea de ser profesional tiene mucho que ver con este ethos muy ascético, para no involucrar ese tipo de cosas, pues como que me la he tomado por ese lado. (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

Con relación a su desenvolvimiento como académico, el sujeto C1 todavía se visualiza con mucho camino por recorrer, pues es consciente de que hay otro tipo de actividades en las que no tiene experiencias, pero es consciente de lo que implica y de las razones de por qué no ha desarrollado este tipo de actividades.

Yo, como estoy de asignatura, es poca la burocracia que me ha tocado, pero si veo batallando mucho a quienes tienen base, como que sí le tienen que dedicar mucho tiempo a la burocracia los profesores que sí están basificados, por eso también les ponen menos horas frente a grupo, pero si se ve que es algo que si les fastidia, que sí les toma mucho tiempo, y a mí, hasta ahorita, como docente de asignatura no he tenido mucho problema con eso. (Comunicación Personal, Sujeto C1, 2021)

En síntesis, la carrera del sujeto C1 como académico, resulta ser una trayectoria muy apegada a la institución. Su formación se distingue ampliamente por estar circunscrita a la oferta educativa de la Universidad y a pesar de su corta edad, su incursión en el campo académico ha dado cuenta de un sorprendente posicionamiento como docente, además de su trabajo como investigador, el cual lo ha llevado a ser reconocido por el mismo SNI. En lo que respecta a su vida personal se postula como un sujeto altamente reservado, cuestión que lo ha llevado a separar diametralmente su vida laboral de la personal, inclusive alejándose del compañerismo con otros colegas académicos. En recientes fechas él mismo acepta que su situación se ha vuelto preocupante, pues a pesar de sus esfuerzos por insertarse como académico dentro de la institución son grandes, parece no haber una respuesta positiva, cuestión que le hace reflexionar sobre su futuro en la institución.

4.1.7 Caracterización del sujeto D3

Los orígenes familiares del sujeto D3 expresan una de las muchas circunstancias que conformó el movimiento migratorio de la segunda mitad del siglo XX, la búsqueda del sueño americano.

Mi papá de muy jovencito se fue a vivir a Estados Unidos y le fue muy bien, él se fue de 17 años como muchos migrantes, pero mi papá era muy inteligente y le fue bien, o sea fue ascendiendo en el trabajo, él regreso a México a casarse con la firme intención de ya vivir

aquí pero no se acomodó del todo y estaba en esa indecisión, yo soy la mayor de mi familia, solamente había nacido yo cuando lo mandaron llamar de la compañía donde él trabajaba, la incorporó una aún más grande y vieron su expediente y lo mandaron llamar con una buena oferta y él decidió regresarse pero mi mamá nunca quiso vivir en Estados Unidos, mi mamá siempre hizo la guerra, por mi papá nos hubiéramos quedado allá pero... como mi mamá nunca se adaptó, nunca estuvo del todo a gusto, pues regresamos...y mi papá no quería pero decidió que regresáramos antes de que yo creciera mucho y ya no quisiéramos regresar, entonces regresamos cuando yo estaba terminando mi primaria. (Comunicación Personal, Sujeto D3, 2021)

La vivencia de crecer en el extranjero no sería del todo malo, sus primeros pasos escolares estarían definidos por una grandiosa oportunidad de aprender un nuevo idioma, cuestión que en un futuro marcaría trascendentalmente su vida, además, la misma experiencia cultural desarrollaría en ella toda una concepción que marcaría una pauta importante sobre su futuro.

En mi casa había una tradición muy cercana al colegio Portugal, yo no quería estudiar ahí, aunque estaba muy jovencita yo ya intuía y yo quería ir a la prepa Petróleos, pero hubo una oposición férrea en mi familia porque la preparatoria de Petróleos era visto como este lugar libre, de demasiadas ideas libres y de que una señorita propia no debía de ir con las locas que iban a la prepa... y se percibía que si yo seguía estudiando en estos colegios privados no pasaba nada, entonces yo estudie la prepa ahí y no hubo ningún problema, aunque yo a escondidas fui he hice examen a la prepa de Petróleos, pasé y para mí era una tragedia porque muchas amigas mías que querían entrar a la prepa y que sus familias menos conservadoras, no entraron, y yo que sí entré no pude, porque era impensable. (Comunicación Personal, Sujeto D3, 2021)

Las condiciones familiares se habían impuesto, no obstante, el sujeto D3 desde muy temprana edad ya había estructurado una idea de lo que quería para su futuro. Al terminar la preparatoria e incursionar en la etapa universitaria nuevamente aparecerían ciertas dificultades, el conservadurismo que se vivía en aquellos años seguía siendo una difícil situación, pero afortunadamente las cosas terminarían por acomodarse a favor de la académica.

Cuando terminé la preparatoria yo ya desde entonces percibía, yo quería estudiar Comunicación en el ITESO, yo investigué por mi cuenta y me quería ir al ITESO, y en igual manera me inscribí y todo, me aceptaron incluso por las calificaciones de la prepa, que en aquel entonces hasta me daban una beca. Mi papá como que, si lo vio un poco raro y dijo,

- "Bueno si eso quieres". Y como él era de allá de Jalisco, decía, -"bueno, Guadalajara".

Pero mi mamá, "no, no, no", en esa época que las mujeres saliéramos a estudiar fuera era tu perdición, como que si tú vivías fuera de tu casa ya nadie se iba a casar contigo, y eso si me pudo mucho, incluso yo hice mis rabetas, - "Pues si no estudio Comunicación pues no estudio nada...".

No había comunicación en esa época aquí en Aguascalientes, y tú crees que eso le asustaba a mi mamá, y pues mi mamá, -"Pues mejor que no estudie". Yo hice mi rabieta, pero ese año la universidad abrió la carrera de comunicación (refiriéndose a la UAA), y de alguna manera se acomodó, porque estaba yo tan... yo quería ir a estudiar a Guadalajara, pero no me dejaron, entonces quedarme aquí a estudiar fue una elección que ya no cuestionaron, y dijo mi papá, -"Si no entras es que no mereces estudiar". Pero sí entré bien fácil, a pesar de que hubo... esa carrera se ha mantenido con mucha demanda. (Comunicación Personal, Sujeto D3, 2021)

Para cuando el sujeto D3 egreso de la carrera profesional se encontró con un mar de oportunidades laborales, el problema más grande resultaba el de realizar una buena elección sobre a qué avocarse, que camino tendría mayor futuro.

Aguascalientes estaba creciendo, fue el boom de los 80, fue cuando llegó el INEGI, llegó NISSAN, llegaron XEROX, fuimos una generación que nos dábamos el gusto de decir, -"A ver, ¿dónde quiero trabajar?" El asunto no era ¿qué hago?, el asunto era ¿a dónde voy?, la universidad, todos estos profesores que formaron la carrera se regresaron a México entonces no había quien diera clases, los maestros nos suplicaban, yo fui una generación a la que le decían, -"Pues concursen por una plaza". Y mis compañeros, -"Vas a concursar... que *loser*". Y yo, -"Pues es que sí me gusta dar clases, sí me gusta".

Así que trate de combinar, porque en ese tiempo no era un proyecto de vida el posgrado y la academia, era la práctica, y casi todos durante los cinco años hicimos un montón de trabajo, era una carrera de cinco años que cuando terminábamos a los cinco años ya todos habíamos pasado por radio, televisión.... empresas como INEGI, XEROX, cuando yo terminé, INEGI me ofreció trabajo, XEROX me había ofrecido porque como dominaba el inglés y ellos tenían un programa de capacitación muy amplio y querían mi perfil y ya les había hecho yo varios trabajos de FreeLancer y querían que continuara ahí, y luego fue cuando llegó por primera vez aquí televisa, canal seis despegó, entonces los políticos fue que generaron conciencia de que necesitaban asesores para ruedas de prensa, así que todo mundo se colocó, todo mundo trabajó y más bien era elegir. (Comunicación Personal, Sujeto D3, 2021)

Desde el punto de vista de la carrera profesional que el sujeto D3 había cursado se percibía la concepción de que avocarse al trabajo académico resultaba ser algo con muy poco estatus, si bien resultaba ser una salida laboral para los comunicadores era algo mal visto. A pesar de esta crítica interna del gremio el sujeto D3 se mantuvo en la universidad, eso sí, alternando sus horas como docente con trabajos externos que tenían un carácter más directo con su formación. Al paso de los años la balanza se inclinaría de un lado.

Yo de manera muy consciente hice mi servicio social en video producción docente, tenía un programa de televisión todos los miércoles, me gustaba mucho y XXXX, que fundó la carrera me invitó a trabajar con él de asistente, yo era su chalana en el taller de televisión, o sea el daba la clase y yo era la que le conectaba los cables a los chavos, les ayudaba en la práctica, en la mañana trabajaba en video y toda la tarde le ayudaba de asistente, él se fue a hacer una carrera como cineasta a México y me dejó, me heredó sus materias, concursé y gané, pero en esta época la percepción era al revés, los que nos quedábamos en la UAA éramos los perdedores, de hecho solamente dos personas de mi carrera concursamos, y me acuerdo que en la reunión, porque seguimos siendo muy cercanos mi generación y siempre decían, -"Siempre nos burlábamos de ustedes y ahora son los que tienen trabajo".

Porque la comunicación está muy cercana a la política y varios de mis compañeros hicieron carreras muy buenas, pero, así como subió bajo, o los medios que siempre quiere gente más joven y no todo mundo se colocó, después, o sea, en un momento tuvieron un boom y después ya no, entonces fue un contexto totalmente distinto al de ahora... Yo empecé dando clases, y de poco a poquito, empecé como asistente, luego por una plaza de una materia y yo no quería más docencia porque toda la mañana trabajaba en mis proyectos en la práctica profesional y en la tarde daba una clase, pero me empezó a atrapar, y luego ya di dos clases, luego tres clases, luego dije, - "Bueno voy a concursar las materias", que eran las materias que yo más dominaba, en la mañana tengo mis prácticas, mi programa de televisión y en la tarde doy una o dos clases, que para mí era un placer, porque como estaba en la práctica, entonces hasta me llevaba a mis alumnos, funcionaba muy bien todo, pero abrieron una media plaza y dije, - "Bueno". Pero todavía indecisa, concursé la media plaza, el asunto fue que cuando yo estaba en mi práctica y con la media plaza hubo elecciones para jefaturas y votaron por mí, y quedé para jefe de departamento, entonces dejé la práctica y me dediqué sólo a la docencia y a la jefatura del departamento, ahí fue cuando la academia me atrapo, y al ser jefa de departamento fui a eventos y etc., y ahí fue cuando dije, -"Esto me gusta". (Comunicación Personal, Sujeto D3, 2021)

La integración a la vida académica le había sentado a la perfección al sujeto D3, pero esto no ilustraba todo el panorama, había ciertas consecuencias que afrontar, en este sentido el desarrollo personal se tornaba por diferente, había situaciones con las que habría que lidiar.

Para mi generación el que yo hubiera acabado la carrera y que me hubiera revelado a no salirme de trabajar y que me casé, porque también en esa época si te casabas después de los 25 era sí como, -"y está ya se quedó". Entonces yo me casé tuve hijos y nunca dejé de trabajar, pero eso era una rebeldía, todo el mundo me decía, -"Pero cómo es posible que dejes a tus hijos en la guardería", todas las mujeres en mi generación, que hemos hecho una carrera en aquella época, era mal visto, mi suegra así, -"Pero qué necesidad que mortifiques a tu familia si ya trabajaste".

Y luego yo tuve una época en que hice documentales, ahí todavía no tenía familia, pero me iba y era así como, -"Pero cómo te vas a la sierra con la bola de hombres camarógrafos". El asunto de genero yo sí lo viví, porque era muy trabajadora y tenaz, a mí me tocaba ser la realizadora y me hacían la guerra sucia los compañeros, esa época era bien dura, era de que se emborrachaban y se orinaban delante de mí, y yo así aprendí, aprendí a burlarme de ellos, digo, -"¡Ah! crees que me mortifica". O de vamos a subirnos allá y de, -"Tú no puedes; eres vieja". Y yo, -"Pues te espero arriba". (Comunicación Personal, Sujeto D3, 2021)

Con la firma de convicción de no dejarse menospreciar por los demás el sujeto D3 logró posicionarse como un académico de importancia para la institución, su trabajo hablaba por sí mismo, cuestión que dio apertura a nuevas posibilidades, entre ellas el de seguir formándose, aunque esto también implicara un esfuerzo personal y familiar.

Siendo jefa de departamento, cuando terminé mi periodo, los profesores estaban contentos y los profesores pidieron que, si me reelegía, pero en ese entonces quedó como rector XXXX, y él me invitó al área de comunicación y me fui con él a la rectoría, y fue un periodo de mucho aprendizaje, porque hice muchísimos proyectos, replanteamos la comunicación de la universidad, muchísimas cosas que fundamos en aquel entonces. Para cuando terminó el periodo electoral yo recibí muchas ofertas de fuera, recibí muchas ofertas para seguir en la práctica en la comunicación, pero luego quedó de rector XXXXX, y él me dijo, -"Quédate el cargo de radio". Y le dije, -"¿Sabe qué?, deme una licencia y me voy a hacer la maestría, es ahorita o nunca, porque después voy a estar más grande y ya no voy a querer".

Y me fui a hacer, fue muy pesado para mí porque yo tenía dos niñas muy chiquitas, entonces me fui a hacer la maestría a la universidad de Guadalajara, el mejor lugar, me aceptaron y todos mis compañeros estaban en la misma situación que yo, hicimos grilla para

que todas las clases estuvieran amontonadas en dos días de la semana y poder ir y venir a nuestros lugares, porque dije, -"O me vengo a vivir aquí con mis hijas o qué hago".

Mi marido me dijo, -"No pues si quieres te vas allá, Guadalajara está cerca, yo voy y vengo". Decidimos mejor no movernos, y sí se pudo, pero yo me paraba a las 4:30 de la mañana para llegar a clases a las nueve a Guadalajara, entonces estudiaba dos días, terminando las clases a las nueve o diez de la noche me regresaba a aguas, y así fue... pero uno estaba joven, ahorita yo no lo haría... en ese tiempo ni siquiera se me hacía pesado. (Comunicación Personal, Sujeto D3, 2021)

En retrospectiva de aquella decisión el sujeto D3 resultaba estar consciente de que el posgrado se percibía como una necesidad en su trayectoria, una forma de actualizarse y estar al tanto de nuevos conocimientos, pero también reconocía la existencia de una doble necesidad, seguir en la práctica profesional, nunca alejarse de la docencia, estar consciente de que el posgrado es un escalón, pero dando parte al trabajo práctico, el cual también es necesario para seguir creciendo profesionalmente.

Yo siempre disfrute mi carrera en lo profesional, no se veía en el horizonte el posgrado, era la práctica, claro una práctica muy crítica, que leías, que te instruías pero no, yo por eso ahora, a mis alumnas siempre les estoy diciendo, "prepárense", pero yo también siempre les digo que no es bueno meterte al rollo de los posgrados sin tener contacto con la realidad, hay que tener las dos cosas, pero en ese tiempo impensable, yo más bien vislumbre con mucho consciencia el posgrado, en mi vida yo he tenido estas como bifurcaciones que puedo decidir irme por acá o por acá, un momento en que yo tuve muchas propuestas para trabajar para políticos en comunicación social y tomé la decisión muy consciente de decir que no, y decidí irme a hacer un posgrado en Guadalajara... (Comunicación Personal, Sujeto D3, 2021)

En este crecimiento profesional del sujeto D3 reconoce que ha llegado a un punto bastante resuelto de su vida como académica, esto en parte gracias a su trabajo investigadora, siendo en este ámbito es donde ha notado grandes cambios y es donde su posición como académica ha llegado a posicionarse como una referente dentro de la institución en el campo de la comunicación.

Me siento como pez en el agua, ya tengo muchos años, también ahora tengo muchos privilegios, porque yo hice investigación cuando no había nada, era sí de, -"¡Ah! quieres 'investigar pues investiga". O sea, allá arréglatelas, - "¿Quieres investigar?, pues ok, investiga". O sea no había nada, casi no había presupuesto, no había apoyos, nada, entonces yo atendía a mi familia, daba mis clases y buscaba la manera de investigar, yo fui

la primera que inscribió un proyecto de comunicación, aparte, después del prejuicio de ser mujer, yo me enfrenté al prejuicio de que los de comunicación no éramos serios, "los de comunicación éramos los que tomábamos las fotos, estudian cine, las telenovelas", todos los colegas de Ciencias Sociales y Humanidades, los historiadores eran serios, los educadores eran serios, los sociólogos, los antropólogos, y los de comunicación pues éramos así como los investigadores de cuarta, pero empezó la sorpresa, que cuando se empezaron a dar cuenta que ganamos premios, que nos publicaban libros, que entre al SNI, que llegué al nivel II, -"¿Cómo que llegó a SNI II está que estudia en internet las telenovelas?"

Creo que esa fue otra lucha por colocar nuestra disciplina con dignidad en las Ciencias Sociales y Humanidades, y es algo que compartimos todos los comunicadores, nosotros tenemos mucha consciencia de gremio, y vivimos una, le llamamos la triple marginalidad, porque de por sí las Ciencias Sociales se consideran marginales con respecto a las Ciencias Exactas y Naturales, pero dentro de las Ciencias Sociales y Humanidades están los aristócratas y nosotros éramos los científicos de cuarta, nosotros éramos muy conscientes de eso, lo que a mí me paso en la UAA, le pasó a todo mundo, entonces somos muy solidarios, somos un gremio que nos apoyamos un montón, nos ayudamos porque nuestra consigna es colocar a la comunicación como una práctica, como una de las prácticas que sostiene la vida, porque el estudio sobre estas prácticas comunicacionales es un estudio difícil y que nos tomen en serio, eso fue como otra lucha, creo que toda desventaja se convierte en una ventaja, porque esta desventaja se volvió que nosotros no competimos entre nosotros, nos vemos como un equipo y que hay que ayudarnos. (Comunicación Personal, Sujeto D3, 2021)

En la actualidad el posicionamiento que tiene el sujeto D3 dentro de la institución le ha permitido desarrollarse con mayor amplitud y soltura, en ello también cabe mencionar algunos elementos que han cambiado con el tiempo, cuestiones personales y una concepción diferente sobre el trabajo académico.

Sigo trabajando muchas horas, aunque ahora es más fácil porque ya no tengo niños pequeños, es mucho más sencillo, pero también digo, ya no tengo niños pequeños pero tengo a mi mamá muy grande y estoy pendiente de ella, lo que pasa es que yo disfruto mucho lo que hago, y también con la edad y la experiencia creo que cada vez me llevo mejor con mis alumnos, porque cuando yo era maestra joven yo era muy estricta, o sea era este asunto de que yo quería enseñarles mucho y quería ser muy dura, y creo que me reconocían que aprendían, porque los alumnos ahora me dicen, -"¡Ay maestra!, con usted aprendí muchísimo, yo me acuerdo de que en licenciatura nos ponía a leer mucho, nos ponía a leer en inglés cuando nadie nos ponía a leer en inglés".

Era muy severa, y ahora con la edad creo que soy mucho más relajada como profesora, pasa un poco como con los papás no, ya no me preocupo por cumplir el programa, por lograr cosas específicas, me preocupo más porque estemos bien, o sea que estén relajadas, que disfruten su carrera, los motivo a que sean creativos, a que cuestionen, a que hagan cosas diferentes y yo, cada vez me siento más cómoda en la docencia, más relajada... (Comunicación Personal, Sujeto D3, 2021)

La trayectoria del sujeto D3 habla de una formación que estuvo marcada por una experiencia de vida y educación en el extranjero, situación que le permitió advertir otro tipo de ideas sobre la vida profesional. Su inserción en el campo educativo se fue dando como una actividad alterna a sus estudios, y a pesar de la concepción ampliamente negativa que circulaba sobre el trabajo educativo, el sujeto D3 continuó trabajando en la universidad. Con el paso del tiempo y la apertura de oportunidades de trabajo y formación el trabajo como académica redituó a tal punto de verse en una posición privilegiada, siendo a partir de ello que empezaría a realizar investigación. En recientes fechas el sujeto D3 se pronuncia como una investigadora consumada y agradece su posición a la oportunidad de colaborar con distintos colegas del medio.

4.1.8 Caracterización del sujeto A4 y sujeto A1

Haciendo el reconocimiento de las características históricas y personales sobre los participantes en el estudio, es de llamar la atención una situación especial que distingue a los sujetos A4 y A1. Pues ellos, a diferencia de los demás participantes en el estudio presentan la característica distintiva de que su formación, principalmente hablando sobre lo referente a la carrera profesional y los estudios de posgrado, se da de forma independiente a la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Un punto distintivo y que se encuentra presente dentro de las caracterizaciones anteriores, entrecruzaba la idea de una formación bastante ligada al contexto de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ya sea porque en esta se formaron o porque esta institución fue quien les permitió de alguna manera continuar con su formación siendo ya profesores. En este sentido, los participantes que se postulan de manera separada emergen de un contexto alejado de la institución educativa aguascalentense, lo que hablaría de una integración a la vida académica un tanto diferente a la de sus compañeros.

Esta integración a la vida académica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes ha marcado una pauta dentro de sus trayectorias, pues reconocen que su incursión laboral

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como académicos se da dentro de un ambiente casi desconocido. Esto redundaba en la idea de que crecer y formarse dentro de la institución plantea algunas nociones y concepciones de lo que posiblemente implicara la forma en cómo se incursiona en el trabajo académico, así como algunas concepciones sobre lo que implica trabajar en una institución de educación superior. Al respecto, resulta notoria el impacto que implicó el comenzar a trabajar en una institución como la Autónoma de Aguascalientes.

Lo que pasa es que yo empiezo a trabajar en la universidad teniendo ya una maestría, una maestría que tenía perfil para ser investigador, no era una maestría profesionalizante, era una maestría concebida para formar investigadores... Cuando llego a Aguascalientes, concurso por una plaza, bueno primero empecé a dar clases, la universidad me concibió como profesor, no como investigador, entonces yo concurre por una plaza para dar clases y mi tarea primordial fue la impartición de clases, que en mi caso fue casi de castigo porque me pusieron a dar Grecia y Roma clásicas, que fue un problema porque había que memorizar algo... y mi formación original era de sociólogo, no de historiador, entonces yo estaba ubicado en el contexto de los siglos XIX y XX, que es un poco la historia contemporánea y me pidieron, porque era el castigo al que llegaba -"Tienes que dar historia de Grecia y Roma".

Entonces por primera vez tuve que estudiar de manera desbocada porque una cosa es que tú lo leas y lo aprendas y otra cosa es que lo enseñes, o sea aprenderte los nombres de los dioses griegos y romanos y no confundirlos, de la historia clásica me refiero, era complicadísimo, y yo creo que explicar una sociedad muy cercana a nosotros, el canon occidental, pertenecemos al canon occidental pero eso es una cosa y otra cosa es que sepamos lo que significa ser griego en el siglo V antes de cristo, o ser romano en su momento estelar, mi primera, mi ingreso a la vida universitaria, a pesar de que yo venía con una formación como investigador, de hecho mi tesis fue una tesis producto, de maestría me refiero, fue producto de una formación, de una metodología que estaba asociada, categóricamente con el desempeño y el perfil de un investigador, pero cuando yo llegué me demandaron más mi lado académico docente, que mi lado como investigador, poco a poco, porque yo ya traía esa inquietud, la universidad también se vio en la necesidad de incorporarse a una política nacional donde eran necesario que fuéramos además de profesores, fuéramos investigadores, después ya me perdí en ese camino y desde entonces he sido y no podré salirme de esta línea, porque ya es como una especie de hábito, fatalidad si tú lo quieres, no en el sentido negativo, sino que me siento docente, disfruto estar en eso, pero no puedo dejar de ser investigador, no concibo yo la docencia sin el refresco, sin la aportación de conocimientos nuevos que aporta la investigación. (Comunicación personal, Sujeto A4, 2021)

Siguiendo los primeros pasos del sujeto A4 dentro de la institución, el primer choque que se da fue el cambio en el enfoque académico que el sujeto A4 venía desarrollando en relación con lo que se le solicitó como trabajo al incorporarse a la universidad. La universidad se encontraba necesitada de profesores, de docentes, esto sin importar el perfil que tuvieran, lo importante era cubrir la demanda educativa superior que crecía en el Estado, la respuesta en cierta forma fue el integrar, atraer profesores con especialidad, independientemente cual fuera, para hacer frente a esta necesidad. El resultado cómo es posible apreciar, desde la narrativa del sujeto A4 fue de difícil adaptación. Esta situación no ocurriría de forma aislada, otros académicos, como en el caso del sujeto A1 también experimentarían un recibimiento singular por parte de la universidad.

Cuando se dio la plaza de PRODEP en la UAA, en la convocatoria decía que se solicitaba un profesor-investigador con SNI, con proyectos de investigación, y que tuviera dos años de experiencia, cuando metí mis papeles tuve muchísimos problemas con la burocracia de la UAA, realmente parecía que no querían que entrara, decían, por ejemplo, que no tenía investigación, que no tenía experiencia en docencia, entonces yo les argumentaba que yo era maestra, una de mis credenciales era que había estudiado para ser maestra de inglés, fui maestra de inglés mucho tiempo, bueno no mucho tiempo, como un año, después en Austin trabajé como asistente de profesor, *teaching assistant*, le llaman... y pues no, que eso no contaba porque yo no era la que había dado las clases, que yo era asistente, no era profesora.

Luego argumenté que había sido profesora en la Ibero, fui un semestre en ciencias políticas, pero no, que no era suficiente, di clases en la UAA un tiempo, en un propedéutico, el caso es que no había manera, pero finalmente me dejaron concursar, como muy a fuerzas y con ganas de no darme la plaza y cuando por fin entré, resultó que yo tenía todavía dos proyectos de investigación con el CONACyT, y no, que para que me dejaran investigar tenía yo que tener, que entrar como docente, les dije, -"Oye, pero concursé por una plaza de investigadora, me estás pidiendo que tenga SNI y ahora quieres que dé clases".

Bueno, no hubo manera, al secretario académico yo le decía, -"Yo tengo dos proyectos en el CONACyT, puedo importar mis proyectos del CONACyT a la universidad, pero necesito horas para investigar". ¡Ah!, pues no, no me dejaron, tuve que dar tres clases el primer semestre que entré, sí, tres el primer semestre, tres el segundo y dos el tercero, no quisieron mis proyectos de investigación y no me dieron horas para investigar, y lo que pasó, pues tenía que pasar, en el 2006 me quitaron el SNI, porque no tenía suficiente producción académica... entonces fui ahí convenciendo a la dirección de investigación que me fueran dando horas de investigación hasta que por fin logré que me dieran 10 y luego 15, bueno

finalmente volví a concursar por el SNI y lo recuperé después de dos años de que no lo tuve, ya de ahí empecé otra vez a levantar cabeza un poco como investigadora. (Comunicación personal, Sujeto A1, 2021)

La incursión en el trabajo académico les había deparado un escenario diferente a lo planeado, tanto el sujeto A4 como el A1 concebían su carrera académica de forma diferente a lo que encontraron cuando comenzaron a trabajar en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. No obstante, con el paso del tiempo y su adhesión a la universidad las circunstancias cambiarían.

Yo empecé a trabajar como docente, la figura del profesor-investigador fue apareciendo con el paso de los años, no recuerdo ahorita en qué momento fue el cambio formal en el que prácticamente todos éramos profesores investigadores, yo lo empiezo a asociar, hay una fecha muy definida con la que empiezo a asociarlo, en 1991, o sea hace 20 años... 30... para que veas, en el 91 ingreso como candidato al sistema nacional de investigadores, independientemente del año en que la universidad formalmente define el perfil de los profesores de tiempo completo, como profesores investigadores, porque así es nuestro nombramiento, yo a partir del 91, o sea hace 30 años empiezo a auto percibirme, no solamente como un profesor que imparte clases, sino también como un creador de conocimientos nuevos. (Comunicación personal, Sujeto A4, 2021)

En el caso del sujeto A1, la adaptación al trabajo docente representaría un impacto de mayor magnitud, su formación en el extranjero, así como su experiencia en otras instituciones daría forma a una concepción del trabajo académico muy diferente a lo encontraría en Aguascalientes.

¡Ay!, mis alumnos, mira... tuve que dar dos clases en sociología y me dieron dos clases al mismo semestre, a los alumnos de octavo, y una clase fuera del departamento... los alumnos de octavo tenían que terminar sus tesinas, era el último semestre, porque les dan dos semestres para hacer su tesina, me dieron el segundo, le llaman "taller terminal 2, entonces yo traía mis estándares de... creo que hay un síndrome de los doctorantes, doctores, cuando salimos del doctorado, que traes unos estándares muy altos, y además yo del extranjero que trabajaba como loca y me daban lecturas a destajo, entonces bueno, me puse a revisar sus tesinas, partimos de lo que habían hecho el semestre anterior y yo les tenía que ayudar a concluir, y fue horrible, porque los chavos ni leían, ni entendían, ni tenían ganas, y lo que yo recibí de sus tesinas eran unos trabajos que habían hecho el semestre anterior en donde les ponían, pues algo así, haz de cuenta, una contribución interesante, nueve... ¿no? pero no había realmente un trabajo de seguimiento de sus procesos de investigación, y luego resultó que tenía yo que pasar lista, lo cual a mí se me hacía, no lo podía comprender, yo estudié

en la UAM mil años antes de caer aquí y pues claro que no me pasaban lista, y en el doctorado menos... entonces resultó que me dijeron que tenía que pasar lista, y bueno, pasé lista, me pidieron mis listas y las mandé y resultó que dos estudiantes reprobaron por faltas, el último, el segundo taller terminal, entonces pues reprobaron y se hizo, -"¿Cómo que reprobaron por faltas?".

En fin... fue terrible porque yo acabé siendo como la mala de la historia, como que no conocía yo cual era el juego, y los estudiantes, pues yo trataba de apoyarlos en sus procesos, me acuerdo muy bien que en el colmo de la desesperación les dije, les pregunté si alguna vez habían escuchado la palabra, "excelencia académica", les pregunté que si sabían lo que era eso (risas), yo creo que nunca se les va a olvidar, fue horrible para ellos y para mí fue horrible, entonces claro que me calificaron, ya te imaginarás como me calificaron y yo hice lo que pude, hicimos lo que pudimos, fue una novatada horrible. (Comunicación personal, Sujeto A1, 2021)

Con el paso de los años y un reconocimiento del contexto institucional y educativo, tanto el sujeto A4 como el A1 fueron reconociendo las posibilidades de acción que permitía el trabajar en una institución de educación superior de la provincia, habría que adaptarse y reconocer las posibilidades de actuación, pero sobre todo evolucionar con las circunstancias y las posibilidades que se brindan, saber aprovechar y posicionarse dentro de las actividades que son más acordes a su perfil.

Yo me he sentido muy cómodo en las dos actividades (refiriéndose a docencia e investigación), muy cómodo, porque las veo como partes de una misma realidad, y además agrégale que en mi caso muy específico, trabajar en lo que hago me ha llevado a perder las fronteras en muchas ocasiones entre lo que es estar trabajando y estar en casa, es decir, estoy tan involucrado y tan apasionado en el área en la que yo trabajo, que ya no distingo entre estar de vacaciones y estar trabajando, así es que dar clases o trabajar en investigación. Siempre tengo mis clases, estoy hablando en plural, al principio eran varias clases pero en cuanto tuve el estatuto de investigador nacional, ya nada más daba una clase entonces es relativamente cómodo dar una clase y dedicarte a la investigación, que odiaría la docencia si tuviera cuatro clases y aparte ser investigador, entonces en mí caso he tenido la fortuna de tener, no sé si equilibrio, sino una distribución de las cargas en las que yo siempre necesito estar dando clase pero no en la misma proporción que en las horas que le dedico a la investigación.

Si fuera por las horas, 30 horas de mi desempeño de las 40, son dedicadas a la investigación y 10 a la docencia, entonces esa, me gusta, podría estar, he estado, alguna vez no me han refrendado mi pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores y doy dos clases, y en ocasiones he dado tres, puedo estar, lo puedo hacer, me sentiría un poco menos

cómodo pero lo puedo hacer, pero con el paso de los años, en la universidad y me imagino que en muchas universidades públicas, el ser investigador tenemos prestigio de ser académico. (Comunicación personal, Sujeto A1, 2021)

El sujeto A1 también reconoce que el trabajo dentro de la Universidad Autónoma de Aguascalientes planteaba otro tipo de necesidades y atenciones, era cuestión de reconocer el contexto y renovarse frente a las nuevas circunstancias educativas de la institución, de los alumnos y el trabajo docente.

¡Híjole!... (pensativa), pues mira creo que fui entendiendo cual era el contexto en el que estaba yo ubicada, entendí que mis alumnos eran alumnos de licenciatura, aunque también con los de maestría y doctorado soy bastante barco, pero en esas primeras épocas, que pasaron muchos años, pero bueno, que son de licenciatura, que... pues como que su contexto es muy distinto del contexto... inclusive que yo viví en la UAM... y luego la otra cuestión que he cambiado, es que esa manera de poner a los estudiantes a leer, y a leer, y a leer a destajo no tiene mucho sentido, creo que es mejor que lean poco y que lo lean bien, a leer así... como yo tuve que leer en la UAM, y como tuve que leer en la maestría y en el doctorado, que me pasaba los días ahí leyendo, y no sé, creo que no es muy pedagógico eso... traía yo mucho el modelo patriarcal de la academia, un rollo mental de la competencia, de la excelencia... y con el tiempo se me fue quitando eso, y creo que no, no sirve mucho eso. (Comunicación personal, Sujeto A1, 2021)

En este desenvolvimiento de la vida académica y su evolución como profesores investigadores, ellos mismos resultan ser lo mayores críticos respecto a las circunstancias que envuelven la vida académica, pues muy a su pesar, ahora se encuentran sumergidos en un trabajo por completo diferente a lo que planteaban en su juventud.

Yo siento que al menos mi generación estudiamos sociología porque queríamos realmente cambiar al mundo, híjole y me veo y veo a mis colegas y digo, que barbaridad, que vergüenza, acabamos juntando puntos para que nos paguen más... y además enojados porque no nos leen, ¿quién nos va a querer leer?, eso ha sido un proceso muy largo, de muchos años, y bueno, más o menos por ahí va. (Comunicación personal, Sujeto A1, 2021)

Al hacer un recuento de su trayectoria el sujeto A4 reconoce que su trayectoria como académico ha sido gracias a una serie de proyecciones históricas y políticas que le permitieron apropiarse de la profesión, que si bien los estudios de posgrado fueron parte crucial es realmente en la día a día donde se aprende la profesión. Esta circunstancia la he

hecho reflexionar sobre el posible futuro de la academia, pues a diferencia de distinguir un progreso, ha sido todo lo contrario, desde su posición visualiza un futuro muy oscuro.

Hay una cuestión que es generacional y otra cuestión que es de formación profesional, la generacional es que los que entraron cinco años o diez antes que yo y cinco años después que yo, están en la misma situación que yo, es decir, estamos a punto de jubilarnos, y entonces las universidades a diferencia de cuando yo empecé, que había una oferta muy buena de empleos, de plazas, ahorita está cerrada, no totalmente, si una universidad es nueva pues va a tener plazas, pero si no es nueva como la nuestra su producción o generación de plazas nuevas es muy reducida, entonces, la universidad pública, nuestra y la de todas las del país, tienen el problema de que los profesores que estamos con doctorado, bueno con el perfil más alto para no especificar tanto, decir que somos del SNI, que somos... que tenemos todas las credenciales que nos piden como académicos de los programas federales y de la propia universidad, que casi todos son federales, me refiero aparte del SNI, hay otros perfiles que ahorita se me olvidan, que son el perfil PROMEP, PRODEP creo que se llama ahora, todos estos los tenemos, por ejemplo el departamento en el que estoy desde hace 20 años es el departamento que tiene mayor número de profesores investigadores con doctorado y con miembros del SNI, desde hace 20 años, yo diría que durante 20 años fuimos el departamento más calificado en la perspectiva de la SEP, de CONACyT, fuimos el departamento más calificado y bueno pues todos somos de la misma generación, ¿eso qué quiere decir? que en cinco años, más o menos, van a ingresar probablemente, aquí está la parte generacional.

Van a ingresar personas que tengan doctorado, porque esa es la regla para ingresar, y eso si se permite el re cambio porque a lo mejor ya no se contratan plazas, se van a contratar asignaturas, y entonces, pero suponiendo que sean plazas, vamos a conceder bondadosamente que así va a ser, nos vamos los ocho profesores que estamos en ese perfil, y llegan otros ocho con doctorado, y algunos si así es la regla, con SNI, candidatos, nivel I, II y III, y parecería que ya está resuelto el problema, pero no, porque hay una cuestión que posiblemente en credenciales académicas seamos lo mismo, pero hay algo que te da la edad en el sentido positivo, a veces en el sentido negativo, también, te casa con tu ortodoxia y ya no quieres cambiar, pero en el sentido positivo es que 30 años son 30 años de experiencia, que son distintos a cinco o diez años, eso se entiende hasta que ya estás, es lo que se conoce como madurez en el buen sentido, la madurez te da un plus, porque conoces, te conocen, perteneces a redes, ya generaste la experiencia de 10 o 15 proyectos de investigación, ya formaste alumnos en pregrado y posgrado, etc.,

Puedes agregarle muchas cosas de esta, y además tú propia experiencia como investigador directo, responsable que te va dando un plus que no tienen los jóvenes de 27 a

30 años, a lo mejor ellos tienen otras virtudes, porque no se trata de decir que todo es ventaja, no bueno, los nuevos ahora llegan y traen la biblioteca en un celular, pero no va a resultar en lo mismo. (Comunicación personal, Sujeto A4, 2021)

Respecto a los sujetos A4 y A1 es muy escasa la información que se pudo documentar sobre su origen, formación y trayectoria, no obstante, en la oportunidad que se otorgó para poder platicar sobre su trayectoria académica se destaca el golpe de realidad que fue el empezar a trabajar en una universidad de provincia. Ya sea por desconocimiento o ingenuidad, el venir de una universidad prestigiosa del centro del país, o inclusive del extranjero, asentó en estos dos individuos una realidad bastante diferente a la que venían trabajando. La dinámica de trabajo docente, así como la de investigación estaba por completo en otro plano de trabajo, a ello también debía sumarse actividades tan generales como pudo ser la docencia o la burocracia institucional, cuestión que dio paso a un choque de realidades. En la actualidad los dos profesores dan cuenta de su transición y de su adaptación a lo que implica el trabajo en el contexto en el que se insertaron, reconociendo que son diferente de lo habían concebido como su vida profesional, es ahora una situación por completo diferente.

4.1.9 Consideraciones sobre la caracterización de los participantes

Posterior a la caracterización de los participantes en el estudio surgieron diferentes vías de reflexión a contemplar para la siguiente fase de exploración de la información. Partiendo de las diferencias y similitudes que los sujetos relataron sobre su trayectoria profesional, se anotaron algunas nociones que ayudaron a comprender las circunstancias particulares del contexto académico en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, todo ello a partir de las narrativas de los propios sujetos que han experimentado dicha cotidianidad. A partir de ello se postulan las siguientes ideas a tener presente para la interpretación de la información.

Inserción al campo profesional

Uno de los principales elementos que ha alumbrado la comprensión de las diferentes experiencias relatadas podría encontrarse directamente relacionado con el momento en que se da la inserción al trabajo académico. Siguiendo a Ponce (2017), reporta como parte de sus resultados que la configuración del ethos profesional mantiene una estrecha relación con el contexto histórico y político del sujeto al momento de su ingreso al servicio

profesional, acusando como detonante central las concepciones que el sujeto allá generado durante su formación y los primeros años laborales, cuestión que acentúa la importancia del primer encuentro con las actividades definidas bajo el perfil profesional durante la época en cuestión.

Este argumento resulta llamativo, ya que, desde la observación de las diferentes trayectorias, es posible distinguir diferentes épocas de inserción a la profesión académica. En este sentido al hablar de una universidad de provincia bastante joven, fue posible identificar diferentes momentos o escenarios de la vida académica de acuerdo al particular momento histórico en que cada participante se integra al trabajo académico.

La primera evidencia que se postula para dar fundamento a esta idea se ha centrado principalmente en las diferentes circunstancias descritas por los sujetos al momento de hablar sobre su formación y posterior inserción a la vida académica. Como se ha explicitado en la caracterización de los sujetos, existen grandes diferencias respecto de sus trayectorias, pero esto también ha permitido establecer algunas ideas sobre la construcción de la profesión en la institución. Por ejemplo, el sujeto A3 remite su adscripción a la institución desde la década de 1970, a partir de lo que se podría interpretar como una invitación personal por parte de un excompañero; independientemente de lo difícil o increíble que pueda sonar este tipo de afirmaciones en la actualidad, resulta importante reconocer que se habla de una universidad en ciernes, con una nula estructura y afrontando las demandas educativas de una ciudad en crecimiento y con una escasa plantilla de profesores.

Una vez integrado como profesor, a pesar de tener un objetivo en concreto, pues como él mismo relato, fue contratado para fundar la carrera de sociología, su trabajo como académico daría lugar a innumerables actividades, muchas de ellas fuera del papel o área de conocimiento en la que se formó, pero principalmente haciéndose responsable de diferentes materias y propiciando un trabajo fundamentalmente docente. Estas circunstancias hacen pensar críticamente en la situación tan especial que se vivía durante aquella época, donde el académico carecía de una definición, y su actuar resultaba ser compelido a las necesidades de la institución.

Después del sujeto A3, se encuentra otro grupo más numeroso de académicos con características muy similares, el cual remite a aquellos profesores que se forman e insertan en la institución durante los finales de la década de 1980 y principios de 1990, tal es el caso

de los sujetos C3, C5 y D3. Este grupo de académicos tendría como principal distintivo el haber construido una relación íntima con la institución desde sus años en la carrera profesional, esto debido a que su formación fue realizada dentro de la misma institución. Esta cercanía con la institución, pero, sobre todo, con el profesorado, les permitió incorporarse al trabajo dentro de la institución, participando así desde una etapa muy temprana en actividades como asistencia en la investigación y la docencia. A este mismo grupo de participantes, también es posible incluir a los sujetos A5 y B2, académicos que, si bien se formaron en otras universidades, resulta llamativo que sus condiciones de inserción a la institución hayan sido mayormente resultado de una relación social. Este grupo de participantes vive de primera mano un momento especial de la vida institucional, donde gracias a la política educativa de la década de 1990, en la cual se buscaba la profesionalización del cuerpo docente, logran desarrollar un trabajo docente de manera conjunta con su formación en posgrados, escenario que fue ampliamente apoyado por la institución.

Este grupo conformado por los sujetos A5, B2, C3, C5 y D3 relataran condiciones de trabajo bastante particulares. Si bien su integración a la institución como académicos todavía resulta ser muy similar a la experimentada por el sujeto A3, es verdad que el desarrollo de su vida como académicos estará mayormente demarcada por la atención y cuidado a las distintas estipulaciones que venían concretando con respecto a las funciones académicas y los requerimientos burocráticos de finales del siglo XX. Su práctica, al menos dentro de la narrativa, permite dar cuenta de una dinámica académica con mayor inclinación al trabajo administrativo. A su vez, a pesar de tener mayor actuación en la dirección y toma de decisiones, las condiciones de participación, así como de interacción denotan por completo diferencias entre estos este grupo de académicos y el sujeto A3; es notable que las consideraciones jerárquicas y de estructura de mando sugieren un cambio drástico en las relaciones internas que se desarrollaban como parte del trabajo académico durante la década de 1990 y las dos posteriores décadas.

En este punto de la recapitulación de los sujetos resulta necesario anotar algunas consideraciones. Hablando en mayor o menor grado, todos los sujetos antes mencionados (A3, A5, B2, C3, D5 y D3) relatan una inserción al campo académico que tiene que ver más con las relaciones sociales de los individuos contrajeron con personajes asociados a la institución, que por sus credenciales académicas. Esto, aunque resulta disonante, permite comprender aspectos históricos de la escasa plantilla académica que se vivía durante

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aquellos años; había que contratar profesores para el nivel de educación superior, pero era escaso el recurso humano de donde echar mano.

Durante la década de 1990 el escenario académico cambia por completo. Hasta este punto de la historia, la práctica académica había situado dos necesidades concretas; la primera, el desarrollar una docencia que pudiera cubrir las necesidades de la demanda educativa; y segundo, incluir a los profesores dentro del trabajo administrativo, esto como resultado del amplio crecimiento que había estado experimentado la institución en los últimos 20 años. La Universidad Autónoma de Aguascalientes había surgido claramente con el objeto de generar un propósito educativo, y conforme fue cubriéndose este requerimiento, emergería la necesidad de contratar personal para complementar las áreas administrativas, fue un paso natural. Con relación a las funciones de investigación dentro de la institución, como lo señala el sujeto A3, si bien había investigación, era una actividad individual y de iniciativa de pocos profesores desarrollaban, fue hasta que se dio el seguimiento de una política educativa que ancló la necesidad del desarrollo de actividades de investigación, que esta actividad comenzó a tener lugar en la institución.

Este impulso del trabajo de investigación y la formación de los profesores, dio paso a un momento particular en la historia de la institución, ya que los académicos habían logrado continuar con sus estudios de posgrado, estudios de maestría y doctorado en investigación, que serían retomados para el desarrollo de proyectos de investigación en la propia institución. Esto permitiría que la universidad, pudiera atraer recursos y hacer frente a la política educativa gestada durante la época, sin embargo, la conjunción y ampliación de las actividades requeridas para los académicos no pasaría desapercibida.

Una notable consecuencia del aumento de actividades introducida en los profesores traería algunas consecuencias, en la narrativa de los sujetos A5, C3, C5 y B2, es posible interpretar que la tarea académica se complejizaba, y que fue necesario establecer prioridades en el trabajo. De un momento a otro los profesores, quienes habían construido su carrera fundamentalmente dentro de la docencia, se vieron evadiéndola, aunque existe la noción general de ser una actividad ampliamente satisfactoria, los profesores buscaron formas de evadir la carga de materias y aumentar el tiempo de investigación. Otros más vieron, con bastante simpatía su adhesión al trabajo administrativo, encontrando ahí un nicho de oportunidades que se acoplaba a sus cualidades, a fin de cuentas, la docencia perdía a importantes individuos, había que hacer investigación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es durante esta época que los sujetos A1 y A4 se integran a la institución, momento que permitiría entrever una situación por completa distinta a la de sus colegas académicos. Habría que puntualizar que tanto el sujeto A1, como el A4, ya vendrían con una formación finalizada, inclusive con experiencia laboral dentro del ámbito educativo. Sus credenciales académicas les valdrían para estar al parejo de sus compañeros, pero los requerimientos para ganar una plaza laboral no serían tan amigables o fluidas como las experimentadas por sus compañeros. Al ser individuos que podrían calificarse como foranes, su concepción del trabajo académico se inclinaba directamente a integrarse a la institución como investigadores, pero los planes de la institución serían otros. Posterior a la ocupación de la plaza laboral por medio de los ya estipulados procesos de administrativos que la universidad había desarrollado, ellos se vieron impactados por una realidad académica que les exigía una alta carga docente.

Tanto el sujeto A1, como el A4 se sumergieron en una realidad contradictoria, pues habían concursado por una plaza laboral, que denotaba y exigía cualidades ampliamente dirigidas al desarrollo de actividades de investigación, cuestión palpablemente se encontraba en sintonía con la política educativa de la época. Pero una vez integrados a la institución, su carga de trabajo se vio principalmente involucrada con la docencia y un aliciente de que, en un futuro, podrían desarrollar investigación.

Por último, es posible hablar del sujeto C1, quien al ser el participante más joven desarrolla una antigüedad menor a la década en la institución. Su historia resulta tener un paralelismo muy cercano con otros participantes en el estudio, ya que sus estudios fueron desarrollados desde la preparatoria hasta el posgrado en la propia Universidad Autónoma de Aguascalientes, cuestión que le sumaría para que a su egreso de la carrera profesional se internara como docente en la institución. A partir de dicho punto llevaría una trayectoria donde logró congeniar sus estudios de posgrado y un trabajo docente dentro de la institución, cuestión que resuena de manera muy similar a la experimentada por los sujetos C3, C5 y D3. Sin embargo, es necesario esclarecer una gran diferencia entre este grupo de sujetos y el sujeto C1, pues este último, a pesar de ya contar con una decente experiencia docente, no ha logrado adherirse de manera laboral a la institución, pues su participación como trabajador de la universidad ha estado compelida a la subcontratación de sus servicios, cuestión que impide desarrollarse al igual que sus colegas.

Desarrollo profesional

Después de reconocer las diferentes experiencias sobre los sujetos al insertarse en el mundo académico, y reflexionar sobre los distintos contextos históricos narrados, otra de las líneas de interpretación que llamó la atención fue el desarrollo profesional experimentado por los sujetos. En este aspecto, nuevamente el sujeto A3 resultó ser clave, pues a diferencia de los otros participantes, sería él el que expresaría una visión que permitió visualizar las diferentes transiciones experimentadas por la universidad. A través de su relato encontramos una noción joven de la universidad, donde se explicitan las discusiones que darían paso a la política que estructuraría la institución y con ello el trabajo académico. Además, es posible apreciar las primeras preocupaciones en torno a brindar un servicio educativo, totalmente enfocado a la docencia, posterior a ello la incursión al tema de la investigación, donde también se realizó un fuerte trabajo de administración y dirección, para finalmente revelar una última época de retiro de la participación institucional y renovación de los temas de investigación.

La trayectoria del sujeto A3 expresa diferentes facetas, sus inicios como docente, compartiendo la responsabilidad de idear y ejecutar proyectos educativos durante los primeros años daría paso a una fase donde su papel como investigador le permitiría desarrollar una basta producción científica. Su extensa carrera lo llamaría a embarcarse en la satisfactoria tarea de construir cuerpos y redes de investigación, logrando así compaginar lo administrativo y la investigación. Su notoria y perspicaz actuación, plantearía un referente en la concepción de lo que representa el trabajo académico dentro de la institución, siendo incluso referente en otras generaciones de académicos. No obstante, esto vendría a ser subsumido bajo la dominación de la estructurada burocracia educativa de los tiempos más recientes, cuestión que le llevaría a reflexionar de manera crítica la lógica de las nuevas exigencias del trabajo académico con relación a su peculiar forma de pensar la academia.

En lo que respecta al grupo de académicos conformado por los sujetos A5, B2, C3, C5 y D3, se desarrollaría una historia por completo diferente. Sus primeros pasos en la institución estuvieron marcadamente orientados a la docencia. La llamativa primera etapa de estructuración de la universidad, donde los académicos podían participar activamente con sus ideas y comprensiones de lo que implicaba la educación superior había terminado. Estos nuevos académicos se vieron incluidos en una etapa de consolidación institucional, situación que los esquinó a formarse en diferentes posgrados para así alcanzar los estándares de calidad percibidos como necesarios durante la época. Como resultado, los

académicos tuvieron que compaginar su trabajo docente con los estudios de posgrado, relatando una dura época de sobrecarga laboral.

Al pasar de los años, estos académicos relatarían innumerables bondades, llamando la atención las particularidades de lo que representó el verse arropado por una institución educativa como la autónoma de Aguascalientes. Su adhesión a la institución terminaría por tener dos caminos, la investigación y la administración, la docencia en este sentido se mostraría como la función incomoda, pues el reconocimiento tanto profesional como económico de ésta no permitía el establecerla como determinante de la acción profesional.

Llegada la obligada pregunta sobre sus circunstancias actuales, este grupo de académicos parece sincronizarse a una idea común, la de estar gozando de un momento de privilegio profesional. En diferentes ocasiones resuena el reconocimiento de sus esfuerzos como académicos, justificando así su actual posición dentro de la institución y con ello, el tan merecido goce de recursos y garantías que en otros tiempos no tuvieron. Es en este punto donde los sujetos A4 y A1 reconocen algunas similitudes, pues ellos a su vez también aceptan dicho estado de privilegio laboral, sin embargo, su reflexión en torno al desarrollo de su carrera resulta ser más crítica.

Al poner en perspectiva la idea de académicos foráneos y locales, es posible interpretar la dificultad de los foráneos al adaptarse al contexto de la institución, pues esta universidad a pesar de ser joven se erigía dentro de tradiciones bastante rígidas. Debido al conjunto de concepciones que podrían estipularse como parte del trabajo académico, además de la palpable influencia y tradición teórica que correspondía a los creadores de la casa de estudios, los foráneos tardarían en encontrar las pautas, no sólo de comportamiento, sino de actuación institucional.

Finalmente, hablando del sujeto C1 convendría discutir la cuestión que concierne a la idea de desarrollo profesional. Es cierto que el sujeto C1 cumplirá cerca de una década como docente, cuestión que le ha posicionado como un excelente docente en la institución; y que, en recientes fechas, su papel como investigador le ha valido para adherirse al SNI. Sin embargo, su posición actual se encuentra lejos de ser cercana a la de sus colegas, pues él mismo se aproxima a cuestionar su seguimiento en la institución. En un principio y como el mismo lo relata, su adhesión a la institución no ha logrado formalizarse, cuestión que lo ha mantenido a la raya de la apropiación de materias correspondientes a su área de

conocimiento, punto que lo ha dispuesto a una precaria situación donde la oportunidad de renovar contrato de forma temporal recae sobre el jefe de departamento en turno. En lo que respecta a la investigación, siendo este su principal objetivo profesional, se ha visto en la lamentable situación de postergar sus proyectos personales para adherirse al trabajo de investigadores con proyectos dentro de la institución. En lo que respecta al desarrollo de funciones administrativas, el sujeto C1 no ha logrado participar como él así quisiera, pues al no poder insertarse en la institución su voz sigue estando fuera de la participación y la toma de decisiones.

Al reflexionar sobre la situación de este último participante, se hace notar las diferencias históricas de inserción y desarrollo experimentadas por los académicos, dejando entre ver un escenario totalmente distinto. Se postula una reflexión sobre las distintas épocas del trabajo académico, y como éstas han ido postulando diferentes posturas de trabajo en la institución.

Haciendo una síntesis de las consideraciones hechas en el presente apartado, se busca plantear dos grandes ideas; la primera de ellas, la existencia de un conjunto de experiencias cercanas, pero a su vez diferentes que permiten ver a cada uno de los sujetos mediante una idea particular de lo que implica la profesión académica. La segunda, que al observar la particularidad de las experiencias se revela una historia, una historia compartida que permite reflexionar sobre la historia de la profesión, la experiencia de la profesión y de su estructuración en una institución de educación superior joven y cambiante.

4.2 Desarrollo de las problemáticas éticas por temáticas de conversación

Las narrativas sobre la trayectoria profesional de los participantes estuvieron intercaladas por una indagación sobre los posibles problemas presentes en el desempeño de la profesión académica. La directriz de seguimiento utilizada fue el trabajo de Hirsch (2020) sobre los dilemas éticos de la profesión académica, a partir del cual se establecieron cuatro temas de conversación bajo una serie de interrogantes que supondrían el desvelo de temáticas de análisis, es decir, una serie de relatorías sobre las experiencias de conflicto.

Utilizando los dilemas éticos de la profesión académica como punto de apoyo para el descubrimiento de las unidades de análisis, se atendió a la revisión de las temáticas de conversación como posibles nudos de interpretación, lo que significó que las cuatro temáticas de conversación postuladas (agenda de conocimiento, responsabilidad social,

convivencia y productividad académicas) exhibieran esferas de interés para la recuperación de las narrativas sobre las experiencias de conflicto.

4.2.1 Agenda de conocimiento

Comprender la configuración del ethos profesional del profesor-investigador en Ciencias Sociales representó el explorar algunas circunstancias dilemáticas sobre los sujetos participantes en el estudio. Siguiendo a Hirsch (2020), algunos de los principales dilemas éticos presentes en la profesión académica devienen directamente de las disposiciones que se generan dentro del mismo campo de conocimiento en los que se inscribe cada sujeto. En el caso de los resultados expuestos por Hirsch (2020), las dificultades que los académicos expresan al concebir sus trabajos de investigación, independiente del área de conocimiento en el que se encuentren, se relaciona con la búsqueda de ideas novedosas, así como la necesidad de plantear una investigación que sea coherente y admisible de acuerdo con los parámetros de la propia disciplina en la que se encuentran.

Haciendo hincapié en la posible existencia de este tipo de problemáticas, uno de los temas de conversación que fue incluido dentro de las entrevistas realizadas tuvo como objeto el abordar la construcción de los temas de investigación o proyectos de investigación. Distinguir una temática de investigación resulta crucial para el profesor-investigador, pues esto incluye al sujeto dentro de una dinámica de trabajo, compañeros, redes de investigación, adquisición de apoyos y el desarrollo en determinadas tradiciones de conocimiento científico.

Los participantes han expresado que la decisión de atender a determinado problema de investigación se ha relegado en cuestiones subjetivas e intersubjetivas que vienen a ser definidas por decisiones personales o por el seguimiento de agendas de investigación. Haciendo un recuento de lo relatado por los participantes se ha logrado visualizar que las generaciones de profesores investigadores con mayor antigüedad laboral han definido una carta más amplia de libertades para elegir y explorar problemas de investigación, mientras que las generaciones más recientes se han visto constreñidas en este aspecto.

Quisiera decir, que en general, que no tengo digamos un campo específico de investigación al que me haya ceñido durante toda mi trayectoria como investigador, aunque sé, que muchas de las instancias académicas como el CONACyT valoran mucho el que uno se

especialice en un campo específico, y pues yo no me he encerrado en un determinado campo, sino que he abordado diversos campos. Yo suelo citar para justificarme a uno de los clásicos de la sociología que es Max Weber, que es uno de los fundadores de la sociología, él decía "yo no soy un burro, y por lo tanto no tengo un campo", y es algo en broma ¿Verdad?, pero sí decía él eso, de no ser un burro, y por lo tanto no tengo un campo, digamos que he abordado diferentes temas de investigación. (Comunicación personal, Sujeto A3, 6 de mayo 2021)

Al construir una narrativa sobre los problemas que implica seguir cierta agenda de conocimiento, los profesores investigadores de mayor antigüedad enunciaron que no existe ningún problema; en cambio, los profesores investigadores de menor antigüedad sí permitirán establecer un constructo narrativo respecto a ello. En este ejemplo, es posible identificar diferencias claras con relación a un problema que sí afecta a un tipo específico de profesor-investigador y no a otro, lo cual ya permite establecer una reflexión importante para poder hablar de narrativas generacionales.

El sujeto A3 se encuentra catalogado como parte de la primera generación de profesores investigadores o también llamada generación fundadora. Esta generación tendrá implicaciones particulares, ya que su experiencia puede que sea la de más grandes alcance en cuanto a los diferentes cambios de la vida universitaria. En este pequeño extracto recuperado, llama la atención que la reflexión en torno a la constitución de su agenda de investigación es totalmente independiente y justificada de manera personal. Como más adelante se visualizará esto responde a una trayectoria de trabajo bastante independiente del seguimiento de agendas de investigación nacionales o institucionales, su propuesta de trabajo redundara en inquietudes de orden personal que surgen de anécdotas específicas de su formación.

Con relación al seguimiento de los temas de investigación, por ejemplo, un investigador puede inclinarse a tomar una temática de investigación durante toda su vida o, por el contrario, avocarse a investigar diferentes temáticas. Habría que considerar los pros y los contras de dichas acciones, si te avocas durante toda tu trayectoria educativa podrías establecerte como un experto en campo, y con el paso del tiempo adquirir reconocimiento dentro del gremio. Esta situación tiene gran aplomo, pues si se consideran los criterios de instituciones como el CONACyT o el SNI, el insertarse en esta dinámica de seguir un solo campo y explorarlo a profundidad podría ser bien recompensado o por el contrario ignorado por este tipo de instituciones. Sumado a esto, hay que tomar en cuenta que al interior del

gremio también habrá un reconocimiento profesional, el sujeto en caso será un referente intelectual y de autoridad sobre la discusión de determinado tema, por lo que lo vuelve una figura intelectual y de opinión importante en el ramo.

A pesar de este escenario tan positivo, encontramos que el sujeto A3 se resiste y hasta crítica de dicha postura ¿Por qué? El sujeto A3 haciendo hincapié en lo que podría ser un principio weberiano, el argumento de que no es posible para él, como investigador, limitarse a un campo específico de conocimiento, detrás de ello pensando en que eso podría ser restrictivo para un espíritu tan libre como lo es él. Más allá de lo que podría ser comprendido o no, es cierto que en el tiempo que pude pasar con el sujeto A3, encontré esta idea de espíritu creativo y con iniciativa, su vida misma me resulta una suerte de constitución del campo académico, ya que como él mismo lo relata, a su llegada a la universidad prácticamente no había nada, y con ello podría entenderse en términos generales su postura en cuanto a definir una agenda de conocimiento.

Cuando el sujeto A3 ingresa a la universidad, esta se encontraba en ciernes, y con ello, era escaso el conocimiento sobre las actividades de la misma, esto a nivel organizacional y de procesos, y si ponemos a discusión el tema de la actividad de investigación, resulta que era mucho menos lo que se conocía al respecto. Su desenvolvimiento en las actividades de investigación surgió como una eminente preocupación personal, porque también fue en el desenvolvimiento de una actividad que todavía no había sido institucionalizada, y como él mismo lo relata, esta fungía como una actividad complementaria a la docencia para establecer un puente de coherencia entre los contenidos revisados en clase y la expectativa de encontrar en los alumnos una actividad práctica para que esto tuviera sentido.

Ahora bien, no todo es tan positivo, si bien se identificó que el sujeto A3 puede establecer un referente anticipado de las actividades de investigación, inclusive antes de que estas fueran una actividad introducida como parte de la profesión académica, el sujeto A3 no pudo visualizar los cambios que habría en el desarrollo de la investigación como actividad institucionalizada. Su rechazo total al seguimiento de preocupaciones, problemas y agendas de investigación, que en un futuro lo harían refugiarse en el seguimiento de preocupaciones intelectuales personales lo separaría de lo que el paradigma de la investigación desenvolvería como quehacer en México, la atención a problemáticas de índole nacional o internacional.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En la actualidad, y desde hace varios años se ha referenciado una exigencia, exigencia de que cualquier institución educativa superior e instituciones como el CONACyT han tomado con seriedad, y esta es que el desarrollo de investigaciones tenga un impacto real en la sociedad. Esta preocupación se justifica, pues las investigaciones desarrolladas dentro de los espacios universitarios, que en su mayoría resultan ser financiados mediante el presupuesto público, piden que se tome en cuenta las problemáticas sociales más actuales, es decir, utilizar el conocimiento generado para atender problemáticas reales, en situaciones reales. Es ahí, en esa preocupación donde la política educativa nacional ha estado advirtiendo que los investigadores tomen papel, pero que detenidamente algunos investigadores como el caso del sujeto A3 ha resistido.

Dentro de esta misma temática de conversación aparecen posturas diferentes, en el caso de los que podrían postulados como profesores investigadores de segunda generación, encontramos que la agenda de investigación postulada por agencias nacionales o internacionales sirven como una referencia sobre los temas de vanguardia en el campo de las Ciencias Sociales.

Para mí, no ha representado un problema, al contrario, es algo que uno aprecia, como te dije hace un momento, cuando yo participé en estas convocatorias me parecía que llevaba a hacer investigación más pertinente que la que a lo mejor, por mi propia hebra no habría podido plantear o concebir. (Comunicación personal, Sujeto A5, 2 de abril 2021)

El sujeto A5 se visualiza más conforme con seguir agendas de conocimiento externas, y en su resguardo acepta que le resulta más fácil hacer esto que el concebir una problemática de manera individual. También existe el argumento de que las agendas no son tan restrictivas como se pudiera pensar, hay un amplio espectro para el desarrollo de proyectos de investigación.

El sujeto A5 reconoce que a pesar de que pueda existir una agenda de investigación nacional, esta no resulta ser tan ceñida como se pensaría, de hecho, lo que argumenta es que esta acota una lista de criterios sobre lo que podría conducirse para atenderse como problema, dejando así abierta la posibilidad de que el investigador utilice determinado enfoque, teoría y metodología. Siguiendo el argumento del sujeto A5, esto resulta ser bueno para los investigadores, porque pueden visualizar la tendencia y la vigencia de los temas para a partir de ello establecer sus temas de investigación.

La universidad y creo que la mayoría de las instituciones de educación superior en el país, si te dan esa apertura, si tienen esta posibilidad de que tú sigas investigando sobre los temas que a ti te interesan, la diferencia está, en que ciertamente si consigues fondos externos eso es valorado por la institución y además estos fondos generalmente son más sustanciosos que los que te da la propia institución, pero yo creo que en el departamento hay pocos investigadores que recurrieron a estos fondos e hicieron su carrera básicamente con los apoyos que la universidad les daba y pues manteniéndose en su tema de expertís, aunque este no estuviese en las demandas o en las agendas del gobierno. (Comunicación personal, Sujeto A5, 2 de abril 2021)

Una cuestión que el sujeto A5 retoma, resulta ser la comodidad que otorga la misma universidad, esto se compagina con los discursos en otros participantes, y esto implica que hay una amplia libertad de trabajo en cuanto a investigación se refiere. Los parámetros para el desarrollo de investigación se ven convenidos en cuestiones generales, es decir, no se hace una revisión del tema que investigues, sino de parámetros de productividad sobre la investigación, de tal forma que, si eres un investigador que continuamente da buenos resultados a pesar de que tu tema de investigación no tenga ningún tipo de relevancia social, no pasa nada. En el otro extremo, encontramos que si el investigador se desarrolla posiciona con investigaciones con alto valor dentro de las agendas de conocimiento, esto también se reconoce en la institución, se vuelve un trabajo mejor valorado y con más apoyo del que comúnmente se otorga.

En la revisión de estos extractos se observa que hay divergencias en la forma de concebir una agenda de investigación, lo cual trae consigo ciertas implicaciones. Sin embargo, no parece que las diferentes disyuntivas respecto a la constitución de un campo de conocimiento den como resultado un conflicto de carácter ético, no al menos en forma directa, pero si se revisa el siguiente extracto se conecta una idea muy importante, la cual es que las decisiones hechas para el establecimiento de líneas de conocimiento traen consigo resultados de determinada índole.

Yo podría decir, a mí me hubiera gustado ser SNI 2, pues sí, sería chido ser SNI 2 pero que necesito hacer para ser SNI 2, bueno por un lado una cuestión que yo misma no cuide y no importa, sigo pensando, como te dije hace rato "me gusta haber investigado de diferentes cosas, haber trabajado en diferentes temas, haber respondido a demandas específicas distintas" si me gusta, pero al final, si yo veo hacia atrás, ¿bueno y cuál fue tu línea como más consolidada de investigación? yo creo que así como consolidada yo creo que ninguna, y eso se necesitaba para ser SNI 2, porque en la medida en que tienes una línea consolidada

puedes aspirar al liderazgo con otros investigadores. (Comunicación personal, Sujeto A5, 8 de abril del 2021)

Las consecuencias de determinadas elecciones, como lo es la elección de una agenda de investigación finalmente repercuten directamente en los aspectos que se marcan en los parámetros de productividad para acceder a reconocimientos. Son cuestiones que no tienen relevancia en la parte inicial de la carrera profesional, pero van marcando el acceso del profesor-investigador a determinados círculos, recompensas y espacios. En este sentido, tanto los sujetos de la primera y segunda generación tuvieron la libertad de dirigir su agenda, pero ¿qué pasa cuando nos posible establecer ese tipo de decisiones?

Tenemos que ir haciendo adecuaciones en nuestra agenda, y pues tampoco ser niños berrinchudos y decirles "esto es lo mío y si no es lo mío, no quiero nada", y tampoco es también que no esté investigando cosas que de plano a mí no me interesan, que no me gusten nada, en ese sentido si me sentiría alienado, me sentiría mal, no me sentiría enganchado con lo que estoy haciendo. (Comunicación personal, Sujeto C1, 22 de abril 2021)

El sujeto C1 vendría a ser el representante particular de las particularidades en las nuevas opciones de trabajo en investigación, dejando un poco de lado la discusión de si el investigador puede seguir o no las inquietudes personales e intelectuales para el desarrollo de temas de investigación o por el contrario seguir las agendas de investigación ajenas para no problematizarse, se inserta una tercera opción. La cual no permite al sujeto tener la capacidad de elegir entre las anteriores dos, y tiene que perseguir el trabajo de investigación por una necesidad laboral, tanto así que para seguir haciendo investigación tienen que acoplarse a los intereses de otros investigadores.

La libertad y capacidad de acción tal vez no será nula, pero es consciente que para mantenerse activamente y seguir "picando piedra", para que en determinado momento de su vida profesional pueda trabajar los temas que de verdad le interesan sin que por ello tenga que aplazar o renunciar a sus inquietudes intelectuales.

4.2.2 Responsabilidad social

Uno de los cuestionamientos que intuyen a la reflexión sobre la justificación de las profesiones en el campo de lo social, radica en la constitución de su actuar con respecto a la retribución que esta pueda ofrecer. Si se piensa en el trabajo académico como una de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las principales profesiones que dan lugar a la resolución de distintas condiciones de estructuración social, parece estar plenamente justificada a partir de la docencia que se imparte, y con ello, la formación de innumerables jóvenes a partir de su estadía en las universidades.

Pero esta idea, planteada de manera un tanto anticuada no reconoce, al menos no en su totalidad, la participación y acción de la profesión académica en la sociedad actual, pues al revelar las responsabilidades atribuidas a los académicos resulta fácil distinguir otro tipo de propiedades, y con ello, un mayor número de responsabilidades. Hoy en día la profesión académica si bien afronta la principal tarea docente, se ha de manifestar una construcción que implica el valor de la investigación y difusión científica como parte de la identidad académica. De este punto ha parecido emerger el diálogo establecido con los distintos participantes en el estudio, pues al comentar cómo es que ellos conciben su retribución social a partir de su labor como académicos, primó en gran parte la elaboración de un discurso que intentaba justificar su papel como investigadores.

Uno de los principales cuestionamientos que emergieron durante el diálogo con los participantes apuntó a cuestionar su trabajo como investigadores, implicando la idea general del trabajo de investigación realizado en el campo de las Ciencias Sociales. Tema que no puede dejarse a menos después de las continuas y justificadas críticas lanzadas a la ciencia en México (Tovar y Aragón, 2003, Toledo 2021), de lo cual se anuncia la paradoja de una actividad que parece no tener una real retribución de su actuar al contexto social del país. Al respecto, la posición del sujeto A3 fue el reconocer la realidad del propósito o el desarrollo que es posible alcanzar al nivel de una investigación en el contexto de una universidad.

Cuando se nos pide que nuestras investigaciones sean pertinentes socialmente, no se puede esperar que una investigación, salvo muy excepcionalmente, resuelva una problemática social, que podríamos decir, ¿cómo se puede decir? Que sólo el cúmulo crítico de investigaciones sobre ciertas temáticas es lo que nos puede llevar a obtener resultados en determinadas áreas, es decir, que hay que seguir invirtiendo en investigación y que se vayan acumulando y que se vayan produciendo estos conjuntos críticos de investigaciones sobre temáticas, supongamos sobre género, el COVID, la corrupción, la religión, etc., que vayan dándonos resultados, no como una investigación, sino el grupo de investigaciones que se dan al interior de una temática específica. (Comunicación personal, Sujeto A3, 6 de mayo 2021)

Esta reflexión apunta a desarrollar una noción que pugna por una versión más honesta de lo que es posible hacer como trabajo de investigación en la academia. El resultado de una investigación no puede ser definitivo o conclusivo, a lo que se aspira es a estructurar un cuerpo de conocimientos que en un futuro sirva como peldaño para la toma de decisiones o la búsqueda de soluciones, pero es escaso y casi incomprensible que el cierre de un proyecto de investigación provea las respuestas a problemáticas emergentes.

Otros de los participantes en el estudio, secundaría este tipo de reflexiones al señalar algunas de las experiencias personales que ha tenido a lo largo de su carrera. El sujeto C5 apunta que la constitución de su campo de investigación ha sido en gran parte mediante una construcción que se encuentra enteramente en la producción de conocimiento básico, insinuando que este tipo de producción tiene un gran valor por sí mismo, sin embargo, también reconoce que hay una fuerte influencia por cambiar esto, inclusive una presión ejercida desde diferentes autoridades para que las investigaciones propongan un ejercicio de intervención de la realidad.

Yo estoy ubicada más que en el plano de la intervención social, en el plano de la generación de investigación básica, entonces, luego hay cierto desdén en la investigación básica pero no hay posibilidad de hacer ninguna intervención social sin la generación de conocimiento básica. Este asunto de las agendas hacia la tecnología y la innovación no es nuevo, de hecho, en algún momento, y reciente estoy hablando desde hace algunos 5 años, el entonces encargado de CONACyT vino a convencernos de la necesidad de hacer estos posgrados para la empresa, que estaban vinculados con la empresa, entonces todas las tesis que se generaban a través de ellas eran para apuntalar el desarrollo de las empresas privadas, entonces me vas a decir que el tema de la tecnología y la innovación es nuevo, no es nuevo, realmente venimos cargando, es decir lo abordamos de manera diferente, pero en realidad ha estado siempre, digamos que la jerarquía de los problemas nacionales que también han ido cambiando a veces les llaman problemas nacionales, ahora se llaman PRONACES programas nacionales estratégicos, no hay nada nuevo bajo el sol, realmente les cambiamos el nombre y es la misma gata revolcada, pero hace muchos años que venimos viendo esta tendencia. (Comunicación personal, Sujeto C5, 2021)

La postura del sujeto C5 se vuelve notoria, al señalar que la presión que ejercen las instituciones financiadoras para la investigación actúa continuamente en ejercer cambios que posiblemente son innatos al desarrollo de la ciencia. Es en este punto donde se anota

una reflexión importante, la producción de conocimiento básico es útil para la sociedad, y si esto es así, por qué razón sigue haciendo una presión al respecto.

En este diálogo, también se expresaron algunas posturas bastante autocríticas sobre el trabajo realizado y la posible interpelación de una retribución social, siendo especialmente ilustrador la reflexión que el sujeto A5 apuntó. Este sujeto, al presentarse como uno de los investigadores que ha dedicado con mayor esfuerzo al desarrollar un trabajo de investigación que impacte en la sociedad, expresa que a pesar de los diferentes esfuerzos en el seguimiento de problemáticas actuales y la búsqueda de soluciones que puedan aportar a estas, el trabajo del académico suele estar constreñido a la mera entrega de los reportes de investigación.

Siento que no me he ocupado de esa parte del trabajo de investigación, lo pienso mucho en el contexto de la difusión de los resultados de investigación y casi que la primera idea que comunico cuando me veo en un contexto de enseñanza, como en el semestre en el que estoy, que es de la redacción de artículos científicos, casi la primera idea que me parece importante compartir con los estudiantes es que el trabajo de investigación no termina cuando concluyes la tesis o el informe de investigación, sino que tienes que estar pensando en la difusión de tus resultados, pero eso nos sigue manteniendo en un circuito estrictamente académico, porque generalmente difundimos para pares, hacemos artículos para mandar a revistas científicas, que fundamentalmente leen otros investigadores.

Esta parte de ver por el impacto social de lo que investigaste y de tus resultados, creo que, bueno yo en lo personal no la he atendido o procurado, sobre todo en el caso del trabajo de investigación más libre, cuando tú haces un trabajo para un fondo del CONACyT y respondes a cierta demanda específica, pues el área de la secretaría o del instituto que estableció esa demanda, que estableció esa investigación o que pidió investigaciones que pudieran ser responsivas a esa necesidad de conocimiento, puede ser, uno esperaría que aprovechen esa información que tú le estás brindando, pero no hay siquiera mecanismos o no había mecanismos institucionales para que tú pudieras saber que se hacía con los resultados de tu investigación, ni por otro lado, yo en lo personal busque darles seguimiento, yo ya les entregue mi informe y ahora, ¿qué van a hacer con esto, para qué les va a servir, o cual va a ser su impacto? En el caso de los trabajos hechos bajo pedido hay un poco más de posibilidad de darle este seguimiento, pero tampoco es muy profundo. (Comunicación personal, Sujeto A5, 2021)

En perspectiva, el sujeto A5 explica una situación bastante compleja, donde se presenta el dilema de si la investigación académica es un mecanismo que por sí mismo

estipulado para no permite llegar a esa retribución, porque así misma está conformada la forma de hacer investigación en la academia, o en su defecto, como una situación un tanto personal que no se ha procurado. Parece ser que tanto la una como la otra tiene su peso en las circunstancias relatadas, y para ello se presenta el discurso de otros dos participantes quienes han sido más críticos respecto a la posición que se ha asumido en la institución.

Me parece que en las ciencias sociales cómo que están cayendo en... como que se están viendo devaluadas socialmente. No sé si en parte, sea porque como investigadoras no hemos sabido posicionar nuestros resultados de investigación o porqué a nivel nacional e internacional son otras las dinámicas que están prevaleciendo, porque claramente sí tiene que ver más con cosas de productividad, de ganancia de poder, de expansión del mercado, de todo este tipo de cosas que también los investigadores de las ciencias sociales podríamos aportar pero creo que la mayoría de nosotros no lo hace o no estudia sobre eso porque tenemos una vocación distinta... creo que ahí tendremos que reflexionar si realmente estamos llegando a ese ciudadano de a pie, personalmente creo que si tenemos que tratar de llevar nuestros conocimientos que estamos generando a poblaciones más amplias, no sé cómo, porque a mí me parece eso algo bastante difícil, pero ha faltado ese paso. (Comunicación personal, Sujeto C3, 2021)

El sujeto C3 admite que la situación puede ser vista como un problema, pues resulta difícil justificar su condición o los factores que están generando tal disyuntiva, pero se admite un distanciamiento claro entre la investigación realizada en la academia y la búsqueda de un impacto social. En complementación de esta idea, el sujeto C1 postula una gran autocrítica, cimentando una posible explicación de las circunstancias que generan la poca viabilidad de la intervención social desde la academia.

Siento que en la autónoma estamos muy lejos de eso, siento que es casi hacer pura investigación básica y como que nadie se anima a hacer intervención social, y digamos que trabajo social tiene un poco el otro problema, y ya lo decía Freire, una cosa es... activismo en el sentido de Freire es como hacer puras actividades, sin reflexionar sobre ellas, y siento que a veces, aunque lo que hacen está muy interesante y es loable y tiene mis respetos, pero siento que luego no hacen investigación, o no, una buena investigación sistemática de sus trabajos de intervención, y en cambio acá, que la mayoría de los otros departamentos de ciencias sociales, hacemos pura investigación y nada de intervención, nada que tenga un impacto social o darle reciprocidad a la ciudadanía con los recursos que tenemos, siento que muchos ni siquiera saben hacer, pero muchos tampoco quieren hacerlo, y luego también los

tiempos que se tienen para hacer las cosas es muy poco, entonces nadie se anima a entrarle, entonces siento que sí nos falta ahí en la autónoma, en ciencias sociales dar un buen salto de responsabilidad social, pero pues como te digo nadie le entra. (Comunicación personal, sujeto C1, 2021)

Haciendo un recuento de las posturas asumidas por los diferentes participantes resulta no existir una postura clara sobre cómo se asume la responsabilidad social dentro de la academia. El discurso que se planteó por los diferentes participantes de una u otra forma se inclinó a desarrollar la idea de la investigación, sus resultados y cómo es que estos podrían establecer una mejor social; en el caso de los sujetos A3 y C5, claramente se argumentó en favor de la generación de conocimiento como la condición que valida el trabajo realizado, aunque este se encuentra frente a las notables presiones de la política educativa y las instancias financiadoras, quienes exigen una actuación que pueda materializar un cambio real en la sociedad. Por su parte los sujetos A5 y C3 se manifestaron ampliamente autocríticos frente a las circunstancias que envuelven la investigación, admitiendo que la misma dinámica académica contribuye a no poder establecer una intervención como así se deseara, cuestión que se contrapone con la perspectiva del sujeto C1, de la cual emerge una crítica más directa y que apunta a la falta de compromiso de los investigadores a no incurrir en esfuerzos de mayor magnitud a la hora de buscar la preciada retribución social.

4.2.3 Convivencia académica

La temática de conversación con relación a la convivencia que se desarrolla en la institución sostuvo diferentes aristas. Haciendo un recuento de las situaciones que pueden producirse en el entorno educativo, se produjo una reflexión bastante importante sobre el tipo de relaciones sociales establecidas entre pares, superiores e incluso, subordinados, cada uno denotando las condiciones que pudieran expresarse al interior de la vida académica, ilustrando la posibilidad de que existan diferentes perfiles y medios de asumir la academia, y así mismo, el propio contexto laboral.

El sujeto A3 planteó una consideración que ha venido defendiendo a lo largo de todo su discurso, y esta tiene que ver con los cambios orgánicos y estructurales que la institución ha sufrido y proyectado como parte de su evolución y crecimiento como universidad. Al respecto, se plantea la idea del cambio trascendental que representó el comenzar a trabajar en una pequeña universidad de provincia, y que, al pasar de las décadas, se ha convertido

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en un centro escolar altamente burocratizado que ha formalizado las relaciones entre sus trabajadores, presentando la idea de extrañeza o lejanía entre la propia comunidad, cuestión que puede manifestar un desgaste del ambiente social al interior.

Los que éramos profesores de tiempo completo éramos un puñado realmente, de tal manera que nos conocíamos prácticamente todos, de manera personal, y nos tratábamos también de manera personal y desde luego también con las autoridades de la universidad, con los administrativos de la universidad, también nos conocíamos y nos tratábamos personalmente y nos tratábamos, o sea, todo lo que uno se puede imaginar que ocurre en una comunidad pequeña. En ese tiempo, por ejemplo, por poner un caso, era relativamente fácil entrevistarse con el Sr. Rector, que cuando yo llegué era el contador #####, era cuestión de ir a su oficina y pedir verlo y ya, lo pasaban a uno a tratar con él, ahora eso es, pues bastante más complejo si lo comparamos con la actualidad, pues ya no tiene realmente ningún parecido, la comunidad ha crecido tanto, la comunidad de profesores y de estudiantes ha crecido tanto que es literalmente imposible que nos conozcamos toda la comunidad de maestros personalmente y que nos tratemos personalmente, en aquel tiempo no importaba en qué centro trabajáramos nos conocíamos, que si eras del biomédico, del centro básico, del agropecuario, nos conocíamos, actualmente difícilmente conocemos a los profesores de nuestro propio centro, por ejemplo teniendo en cuenta mi edad, hay profesoras y profesores del departamento muy jóvenes y no los conozco, no nos hemos tratado.

Personalmente y desde el punto de vista de las autoridades y de la administración pues se ha vuelto también una organización, una institución muy compleja de tal manera que requiere pues mucho tiempo por parte de las autoridades y ya no es tan fácil entrevistarse personalmente con las autoridades de la universidad, con el rector, con el secretario general, los directores generales, a lo mejor con el decano o decana del centro es relativamente más fácil, pero tampoco es fácil pero es relativamente más sencillo concertar una cita con él decano o decana de nuestro centro que con otro tipo de autoridades. (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

Al manifestar esta evolución del ambiente institucional, se manifiesta un cambio en el trato de los sujetos inmersos en el contexto de la universidad, la situación tan criticable a la que hemos llegado en la actualidad, responde a la normalización de esa formalización de las relaciones sociales. Hoy en día ya no resulta tan fácil compartir con compañeros, generar amistad, discutir el trabajo, la burocracia lo ha segmentado por completo y nos resulta aceptable, inclusive lo correcto. Esto incumbe también a las diferentes jerarquías de trabajo, pues si antes una secretaria, un profesor y un jardinero podían compartir con el rector o el decano, ahora la línea de comunicación resulta completamente diferente. Las

líneas de comunicación ahora necesitan ser consultadas y agendadas con un propósito y objetivo, los acercamientos entre los distintos sectores del campus no existen y con ello el desconocimiento de lo que esté haciendo el otro es la norma.

Siguiendo el discurso de los otros participantes, se vuelve relevante la visión general que el sujeto A3 plantea sobre las condiciones de convivencia social y laboral a las que se ha inclinado la institución, en este sentido se podría pugnar por la razón y mantener la idea de que es el cauce natural del crecimiento de las instituciones, pero es verdad, y ahí trasciende en gran forma la perspectiva del académico, pues el que sea el resultado lógico de las condiciones, no implica que sea la mejor versión de las condiciones de un contexto como lo es el escolar.

El sujeto A5 relatará un desarrollo de la vida universitaria que podría entenderse a la luz de lo expresado por el sujeto A3, con el agregado de explicitar las diferentes condiciones que han dado paso a través de la burocratización, politización y formalización del trabajo académico.

Entrar al departamento fue lo mejor que me pudo haber pasado, en términos de entrar a un grupo, a un equipo de trabajo que me pareció muy receptivo, muy incluyente, muy dinámico. Además, pues estamos hablando de #####, #####, #####, ##### y ##### mismo, que, aunque en ese tiempo estaba ya como decano, pues era parte del departamento. Yo creo que en mi vida en el departamento si puedo diferenciar una etapa dorada en que las relaciones eran bastante buenas, en las que había un trabajo muy colegiado, participativo, en el que yo creo que realmente había unidad en el departamento. Pero después, una época posterior en la que esa unidad se fue rompiendo y se fue evidenciando al final la existencia de grupos al interior del departamento, pues con concepciones, a lo mejor no opuestas, pero en todo caso, si con relaciones con diferentes personajes de la vida político-académica de la universidad, con diferentes intereses y eso pues en algún momento me hizo ver que aquella visión un poco idílica que tenía del departamento cambio.

Hay una cuestión que a lo mejor si tuviera que ver con esto, con este factor más estructural, creo que en el departamento si ha habido a lo largo de la historia una tensión entre la investigación y la docencia, y por ende, entre lo que se han dedicado históricamente más a la docencia y quienes nos hemos dedicado más a la investigación, como si tener un perfil más docente que de investigador fuese de menor valía académica, creo que eso sí ha estado ahí como en el fondo o en el debate, eso sí es un hecho, la verdad no sé en otros departamentos, porque nuestra universidad, por el modelo que tiene realmente nos hace dar

clases a todos, no pasa como en otras instituciones donde el modelo es distinto, donde existen los institutos de investigación junto a las facultades y los institutos son de investigación, y los investigadores son ahí la crema y nata de la institución, acá no tenemos ese modelo, no llegamos a esa, exageración iba a decir, pero no es la palabra exacta, pero bueno creo que da idea, digamos que no llegamos a esa demarcación tan fuerte entre los que investigan, los intelectuales, la crema y nata, usando nuevamente esta expresión, y los profesores, los que están básicamente dando clase todo el tiempo, no llegamos a eso, pero no deja de haber una suerte de diferencia entre un perfil más inclinado hacia una función o hacia otra.

Por ejemplo, que necesitamos el SNI, de hecho, pues tenemos la obligación de dar una clase al semestre, no tenemos que dar más, eso ya marca una diferencia con el maestro que tiene que dar 3 o 4 clases a como están últimamente las políticas de designación de carga, y te decía, igual hay maestros que están más ligados a la atención a la carrera. Entonces creo que, pensando en los factores más organizacionales, por ahí hay una cuestión a considerar, pero agrégale a eso lo que yo mencionaba primero que es esta cuestión, un poco, pues de las personalidades que tuvo el departamento, personalidades en todos los sentidos, pues gente reconocida. (Comunicación personal, Sujeto A5, 2021)

El sujeto A5, en sintonía con la reflexión expuesta por el sujeto A3, plantea posibles condiciones de organización institucional que podrían estar haciendo un desgaste significativo de las relaciones sociales que se manifiestan dentro de la institución. Como ella misma lo comenta, la situación parece haber dado un cambio profundo a partir de la estipulación de los diferentes perfiles de la profesión, y con ello la carga laboral que se asigna a los mismos. Se suma a esta situación la natural presencia de personalidades que han visto en los grupos de poder y la politización de la vida académica una forma de manifestarse y ejercer influencia laboral, cuestión que puede ser en mayor o menor medida problemáticas.

Sumado a esto, también habría que considerar las personalidades conflictivas, siendo la universidad un contexto educativo, no queda libre de la influencia de personalidades que buscan el conflicto como forma innata de convivencia. Esta última cuestión no se enfatiza en gran medida, y podría llegar a considerarse una cuestión común de las relaciones establecidas en sociedad, lo que, sí sobresale, son las condiciones que la misma institución ha provocado para condicionar, crear y alberga cierto tipo de problemas para la profesión académica.

Haciendo una continuación de este discurso, el sujeto B2 enfatiza lo problemático que ha sido la proliferación de los grupos de poder, así como la politización de la vida institucional, siendo esto un bastión para la guerra sucia y la adquisición de favoritismos.

Mira en general, y a grandes rasgos, yo te diría que el ambiente laboral en la Universidad Autónoma de Aguascalientes es muy agradable y es un espacio, ¿cómo decirlo? es un espacio privilegiado, privilegiado es la palabra, es un privilegio trabajar para la UAA y el ambiente laboral es, no todo el tiempo como ya te comentaré enseguida, pero en general es un buen lugar para trabajar. Es un lugar donde uno se siente a gusto, donde hay libertad, donde hay espacios de reflexión y de una convivencia en general bastante sana con los compañeros de trabajo, con las secretarias, con las autoridades incluso y hasta con los trabajadores. Han habido también momentos de sinsabores, de desagrado y uno no alcanza entender del todo por qué, pero intuyes, deduces que son por cuestiones de grupos políticos al interior de la universidad y donde hay ciertas vendettas, venganzas, revanchismos, algunos yo diría, incluso irracionales, y donde de repente se desata una furia en contra de tu persona y en contra de tu labor profesional y es ahí donde dices, "¡Ah! caray que está pasando", ahí no es un ambiente chido, ahí no es un ambiente agradable, pues porque estás a la expectativa, a la defensiva.

Estás viendo por dónde viene el golpe y esos son momentos que pudieron haber durado hasta tres años o más dependiendo quienes estuvieran al frente de la institución en distintos cargos, pero bueno, nada es eterno y efectivamente las cosas vuelven a modificarse, la realidad vuelve a cambiar y las aguas vuelven a su cauce, como se dice, se vuelve a estabilizar el asunto y viene otro grupo, otras autoridades que te respetan, que te permiten trabajar y que incluso te dan las condiciones, lo más propicias posible para que esto se desarrolle en santa paz y armonía, entonces, así ha sido con altibajos. (Comunicación personal, Sujeto B2, 2021)

Al reflexionar sobre las distintas condiciones de desarrollo de los participantes, sobresale una serie de ideas que vuelven una y otra vez, la existencia de grupos de poder, que en razón de conjuntar y dirigir las condiciones de vida de la institución han infortunado la trayectoria de los académicos. Esto se vuelve cada vez más palpable, y aunque algunos de los participantes no son tan abiertos, existió un caso que sin problema alguno expresó este tipo de circunstancias, tal fue el caso del sujeto C3.

Por todo este camino que he llevado de trabajar en varias áreas de la universidad, al menos en tres departamentos como docente y luego ya más acá, que me han pedido colaborar en otros posgrados de otros centros, yo personalmente y en general puede decir que me siento

muy agradable, muy amena, muy aceptada en la universidad... no puedo decir que tengo muchos amigos, pero creo que en general es un buen ambiente de trabajo. Sin embargo, hay que reconocer que, al interno de la universidad, ahora menos que antes, pero sí hay como varios grupos. De un tiempo para acá como que todo eso ha sido muy controlado desde las áreas centrales, que también eso no me parece del todo bueno, porque entonces ya la gente ni se quiere mover porque teme represiones, porque según entiendo de la administración del Dr. #####, pero menos, y luego ya con el Dr. ##### y luego con #####, como que ha habido muchos despidos de gente disidente, revoltosa, que se queja, etc. No sé qué tanto sea por eso, porque a mí no me ha tocado un caso cercano, pero he sabido de varias personas que han sido despedidas por alguna circunstancia y que se les atribuía que estaban en contra de algunas medidas implementadas por la administración...

Cualquier día a lo mejor me llega a mí la carta de renuncia, porque yo también he sido muy quejumbrosa, sí soy gente que se queja, a lo largo de estos años que he estado en la universidad yo he participado también en actividades sindicales, no como líder, ni como parte de las mesas directivas, pero si me ha gustado mucho eso, me he retirado un poco últimamente porque me ha tocado estar en la administración, me ha tocado estar en las jefaturas de departamento y trato de ser muy respetuosa para separar lo que es lo institucional, digamos el rol que uno tiene como autoridad administrativa de la universidad y como profesor que cuestiona y que participa en actividades sindicales, aparte de que también, dicho sea de paso, el sindicalismo en la universidad ha decaído notablemente, siempre hemos sido un sindicato blanco pero la verdad es que últimamente no se hace, de muchos años para acá no se hace gran cosa... pero bueno así están también las condiciones al interno de la universidad, en otros momentos ha habido grupos más marcados y como en muchas áreas de la universidad, como en mi departamento, habían claramente diferenciados al menos dos y en momentos hasta tres grupos de profesores perfectamente bien definidos, bien marcados por quién, digamos a quien apoyaban o quien lideraba el grupo. (Comunicación personal, Sujeto C3, 2021)

La relatoría del sujeto C3 pone de manifiesto condiciones que han sido postuladas por los participantes en el estudio, no obstante, ella ha venido a profundizar e inclusive a manifestar algunos detalles sobre las condiciones que se viven cuando existe un movimiento ejercido por autoridades y los grupos de poder para hacer notar su dominio en la institución. Es a partir de esta situación que se implican condiciones nuevas, pues ya no se habla de una universidad que vigila la educación como valor principal, por el contrario, sale a la luz una institución, que al igual que muchas otras deja de lado su objetivo principal, para acentuar la politización en busca del poder.

Haciendo eco de esta situación, los participantes con más antigüedad en la institución reconocen las circunstancias que se han vivido a través de diferentes épocas, y han detallado que hubo momentos difíciles, tal es el caso del sujeto B2, pero que en la actualidad todo es diferente. La realidad es que siguen sucediendo este tipo de circunstancias y han provocado que las nuevas generaciones de académicos tomen sus precauciones, tal es la situación del sujeto C1.

En realidad, si me he mantenido mucho al margen de eso, a ver... cuando yo estaba de estudiante eran muy claros los grupitos y yo traté de no mezclarme en eso, aunque sí, siendo estudiante tuve problemas con el jefe de departamento, porque era muy mal jefe de departamento y luego yo era presidente de la carrera y entonces no había nada de apoyo, entonces me lo saltaba, iba con el decano y el decano siempre le torcía la mano al jefe de departamento y le decía " pues si tiene esta iniciativa, pues apóyalo, tienes dinero de aquí y aquí y acá", entonces digamos, y además es una pareja, o sea tiene a su pareja de docente, digamos que, y de seguro menos les caigo bien, pero aun así, ya cuando me fui a trabajar y luego regresé a hacer la maestría, pues ya cuando me encontraba cualquier profe, incluyendo a ellos, les digo "hola", y ya, no ha habido tanto problema, pero lo que hice fue tratar de mantenerme alejado de los grupitos. (Comunicación personal, Sujeto C1, 2021)

Una posición que se asume frente a este tipo de disputas entre grupos de poder ha sido el mantener al margen de los mismos grupos en disputa. El sujeto C1 ha aprovechado este tipo de acciones para no tomar partido, así, independientemente del grupo que ocupe los determinados cargos en la dirección departamental, de área o hasta posiblemente de dirección, no implique a su persona. Ahora bien, esta situación también tiene sus consecuencias y sus razones, recuérdese que el sujeto C1 es un académico particular en la muestra que participo en el estudio, identificándose como un sujeto que se mantiene en una precaria situación laboral frente a la institución. Reconociendo esta situación toma gran sentido su abstencionismo o toma de lugar frente a los grupos que buscan el poder.

Otra de las posturas que también han salido a relucir frente a este tipo de condiciones ha sido la del sujeto C3, quien en oposición al sujeto C1 quien prefiere abstenerse de tomar partido, encontramos a una académica que por el contrario asume de manera libre y sin tapujos su posición.

Yo en general he sabido diferenciar las posturas políticas, los afectos, los grupos de apoyo que hay al interno de la universidad, o del departamento mismo, y como yo también he sido muy transparente, o sea yo si tengo mis filias muy definidas, o sea, la gente sabe a quién yo

admiro, a quien estimo sin que necesariamente eso signifique que no los critique... la gente lo sabe, además yo también lo digo fuerte y quedito, entonces no hay sorpresas, la gente ya sabe para dónde batea uno... (Comunicación personal, Sujeto C3, 2021)

Otra de las formas de soslayar esta condición que se ha manifestado en la institución, ha sido la relatada por el sujeto C5, quien aceptando las condiciones de adversidad manifestadas por colegas de la institución ha tenido que ir en busca de apoyo al contactar con académicos de otras instituciones.

Yo pertenezco a varias redes y en algún momento de la historia de mi pertenencia a esta universidad, digamos que nos fuimos muy bien vistos, ya sabes estas historias de grupos académicos en, o no, con autoridad en cierto momento, entonces en alguno o algunos momentos de ellos, no fuimos muy queridos, entonces esto nos obligó a mirar hacia fuera. Para qué te pones a llorar, mira hacia fuera, tú tienes que crecer, entonces hay que encontrar nichos en otros lados y eso fue lo que hicimos, ya los teníamos, pero digamos que duplicamos nuestros esfuerzos, no sólo yo, muchos lo hicimos. (Comunicación personal, Sujeto C5, 2021)

El sujeto C5 da cuenta de otro tipo de circunstancias, pues los grupos de poder no sólo convergen por el nivel de autoridad, o la búsqueda de altos cargos o puestos de dirección, esto también infiere en diferentes tipos de discriminaciones sobre la tradición científica que se desarrolla. Al respecto el sujeto D3 expresa más ampliamente esta idea.

Creo que esa fue otra lucha por colocar nuestra disciplina con dignidad en las Ciencias Sociales y Humanidades, y es algo que compartimos los colegas, nosotros tenemos mucha consciencia de gremio, y vivimos una, le llamamos la triple marginalidad, porque de por sí las Ciencias Sociales se consideran marginales con respecto a las Ciencias Exactas y Naturales, pero dentro de las Ciencias Sociales y Humanidades están los aristócratas y nosotros éramos los científicos de cuarta, nosotros éramos muy conscientes de eso. (Comunicación personal, Sujeto D3, 2021)

Una idea que sale a relucir es que también existe una discriminación que parte desde la tradición científica a la que te unes, no todos son iguales, hay niveles y existen tradiciones que se defienden, dependiendo de tu adhesión a determinado paradigma, corriente o postura, es que encuentras un nicho, nicho que puede ser motivo de enajenación o aceptación.

Al explorara las distintas unidades de análisis sobre esta temática de análisis, se vuelve notable que no sólo hay divergencias de opinión o algunos puntos de vista de alternancia, no, es notable que al hablar sobre la convivencia generada en la institución se manifiestan puntos que indican algunas experiencias de conflicto. Resulta notable encontrar circunstancias relatadas que apuntan al desarrollo de momentos de crisis, anotando las realidades que generan cierto tipo de dificultades en el desarrollo de la vida profesional.

4.2.4 Productividad académica

La última temática estipulada para el desarrollo de los conversatorios apuntó a cuestionar las diferentes dificultades que podrían desarrollarse dentro de la profesión cuando se habla de las exigencias correlacionadas con la productividad laboral. En este sentido la idea general que se presentó apunta a la cada vez más burocratizada formalización del trabajo académico. Desde un principio el sujeto A3 apunta esta idea en una pequeña frase.

Yo digo que ahora nos ocupamos mucho tiempo, y no solamente dentro de la universidad, sino también fuera... demostrando que hacemos cosas, en lugar de hacerlas, es decir, tenemos que dar informes aquí y allá y a cuya, tan y tal, que ocupan mucho de nuestro tiempo, esta burocratización del trabajo académico, dentro y fuera de la universidad... porque tenemos que dar informes al SNI, tenemos que dar informes al PRODEP, tenemos que dar informes a los evaluadores que vienen a evaluar las carreras, tenemos que dar informes sobre los posgrados, tenemos que dar informes aquí y allá, dentro de la universidad, al jefe de departamento, al decano, a la dirección general de tal y otro tal. Hay un autor muy importante en Sociología que dice eso precisamente, que ya no se hacen cosas, porque se dedica más tiempo a hacer ver que se hace, entonces estamos en esa situación. (Comunicación personal, Sujeto A3, 2021)

La forma en cómo hace presente el sujeto A3 la problemática sobre la burocratización del trabajo académico trastoca diferentes cuestiones. Su principal argumento implica la tendencia notable de valorizar las evidencias y el llenado de formatos institucionales como una forma de justificación del trabajo; hoy en día resulta más importante presentar la evidencia de trabajo, que trabajar en sí mismo. Dentro de la nueva administración institucional y las agencias ligadas a la calidad universitaria se ha visualizado la importancia de los formatos y evidencias de trabajo como una forma de evaluación de las instituciones y de los mismos profesores. Esto conlleva a que el trabajo académico tenga

escaso sentido práctico, pues el impacto de este está sujeto al cuerpo de evidencias que de esto resulten.

Este tipo de situaciones se vuelven conflictivas, pues no existe la confianza en el trabajo realizado por los profesores investigadores, sino en la manifiesta comprobación de este, situación que trasciende a la coordinación entre las mismas instituciones, dando como resultado que el trabajo de recabar evidencias sea más trabajo, que el mismo trabajo académico. Este tipo de condiciones ha manifestado una amplia tergiversación de lo que implica el trabajo académico, pero además ha desarrollado problemas de tipo psicológicos, al respecto el sujeto B2 se pronuncia enfáticamente.

Los profesores estamos muy estresados, los investigadores estamos muy estresados, porque tienes que rendir cuentas y tienes que entregar reportes de todo, y por todo y a distintas instancias, le tienes que rendir cuentas al PRODEP, le tienes que rendir cuenta a la Dirección General de Investigación y Posgrado de la institución, le tienes que rendir cuentas al CONACyT, le tienes que rendir cuentas al SNI y a veces le tienes que rendir cuentas a una cuarta instancia, te pasas la vida haciendo informes, haciendo reportes, cuando tendríamos que estar liberados de ese tiempo para hacer investigación y no llenar cuadritos, llenar cuadritos quita mucho tiempo, la burocracia quita mucho tiempo y las instancias de apoyo tendrían que ser eso, instancias de apoyo y no un obstáculo que te esté requiriendo un día sí y otro también, que le entregues no sé qué comprobante, que le entregues no sé qué reporte, que le entregues no sé qué base de datos, etc.

Tiene que flexibilizarse, tiene que uniformizarse yo diría, debería haber alguna especie de plataforma única, una especie de base de datos donde sirva para todo y creo que eso se puede hacer, ya hay tecnología para ello, si ya hay tecnología para todo, ¿tú crees que alguien no puede diseñar un software?, y decir, "ahí les va una base de datos que va a una instancia de la universidad y desde ahí el CONACyT puede ordeñar lo que necesite o viceversa, una base de datos del CONACyT y que las universidades abreen de ahí y tomen lo que requieran y que nos liberen a los profesores e investigadores, de esas tareas ingratas que quitan mucho tiempo y nos estresan además, nos estresan, cuando estamos estresados de más pues no piensas tan correctamente, ¿por qué? porque tienes que entregar un reporte tal día y a tal hora, porque hay un tiempo fatal, y si no lo hiciste ya, te amuelas, te van a castigar, te van a sancionar o te vas a meter en problemas, yo creo que tiene que haber esquemas más flexibles en ese sentido. (Comunicación personal, Sujeto B2, 2021)

Incluso el sujeto C1, quien no ha podido insertarse en la academia totalmente, ha podido avistar la situación que contiene el desarrollo del trabajo académico, siendo en ese sentido la burocracia uno de los efectos de mayor negatividad.

Mira yo como estoy de asignatura, es poca la burocracia que me ha tocado, pero si veo batallando mucho a quienes tienen base, como que sí le tienen que dedicar mucho tiempo a la burocracia lo profesores que sí están basificados, pero si se ve que es algo que, si les fastidia, que sí les toma mucho tiempo, y a mí, hasta ahorita, como docente de asignatura no he tenido mucho problema con eso. (Comunicación personal, Sujeto C1, 2021)

Sumado a esta burocratización de la vida académica, ha sido relevante que el trabajo desarrollado por los profesores investigadores ha ido incrementándose con el pasar de los años. Siguiendo la evolución de la profesión al interior de la universidad, existe una constancia de que las primeras concepciones de la universidad se encontraban apuntaladas al desarrollo de la docencia, pero conforme fueron pasando los años, y principalmente por injerencia de la política educativa gestada durante la década de 1990, se estructuró una carga de trabajo que tendría que solventar diferentes tipos de actividades, entre ellas principalmente las de investigación.

En pocos años, el académico pasó de ser un docente abocado a ser un científico, un comunicador, un administrador, un tomador de decisión, destacándose que cada una de estas actividades se cubrían a partir del nombrado perfil de profesor-investigador. Pero la realidad es que esto no es así, al menos siguiendo las reflexiones expresadas por los mismos académicos.

Hay gente que tiene más interés por dedicarse a la docencia y me parece que tendría que haber, así como está el SNI, también un reconocimiento para quienes se dedican en cuerpo y alma a la docencia, hay profesores que elaboran materiales didácticos, videos, que están innovando con metodologías, más personalizadas, pero todo eso, si uno lo hace es por mero interés personal, mera curiosidad, digamos de que uno tiene sus tiempos de óseo, pues realmente uno tiene que sacar adelante cosas, yo creo que en ocasiones se premia un perfil de investigador... pero digamos que el CONACyT si trata de estimular que haya investigadores con reconocimiento nacional o internacional, pero que también se dedique a la docencia lo cual pareciera un modelo adecuado, pero creo que no todos necesariamente aspirarían a eso, también tendría que haber un reconocimiento a la docencia, porque si también hubiera... está lo que es la beca al desempeño académico, pero está muy pensada también en las cosas de investigación, o sea también valora los aspectos de investigación,

la productividad en investigación y sí reconoce las implementaciones pedagógicas novedosas, la elaboración de materiales y demás, pero personalmente me parece que eso en la universidad, al menos en la nuestra, se ha vuelto muy burocrático. (Comunicación personal, Sujeto C3, 2021)

La incomodidad del sujeto C3 frente a los perfiles resultan ser una queja válida, pues a pesar de la etiqueta existente en la institución, que nombra al profesor-investigador como una profesional capaz de solventar distintas actividades, es real que las recompensas y satisfacciones que conlleva el desarrollo de estas dos actividades no son las mismas, inclusive el desgaste que genera el abordarlas resulta contraproducente.

Continuando con esta idea, emerge otro tipo de contradicciones, pues planteando el escenario de que el académico se consolida como investigador, y pensando que este hace una buena producción científica y llega a consolidarse como investigador, resulta que la institución no puede dar carta libre para dedicarse a la investigación, obligándolo a realizar otro tipo de actividades.

En la universidad, se supone que, si uno es, o sea, el nombramiento es profesor-investigador, pero realmente que lo que se espera realmente es que uno de clase, así que dé clase, institucionalmente creo que hay cierta presión por dar las más clases que se pueda, las cuatro clases o incluso si se puede más, pues las más clases que demos, que la asesoría de posgrado eso a nosotros no nos lo toman como clase... ni de asesoría, o sea esas horas normalmente salen de las horas que tenemos de investigación... todas las horas salen de mis horas de investigación, ahorita como estoy en el SNI, tengo 30 horas pero antes cuando tenía 10 o 20, pues eran de esas horas, ahí uno buscaba tener uno o a lo más dos, a veces tenía uno tres pero si se requiere tiempo para asesorar, sobre todo en las primeras etapas, incluso hay estudiantes que hay que ver cada semana una hora u hora media, o etapas de la investigación donde uno tiene que estar trabajando de manera continua y todo eso sale de nuestras horas de investigación.

Eso digamos que no es una actividad que la universidad reconozca y valore, insisto, la universidad en sí misma, sobre todo en las últimas décadas, en las últimas administraciones, esencialmente quiere que los profesores investigadores demos clase y demos muchas clases, quienes de más atrás tenemos horas de investigación o no somos SNI o no se es SNI, nos dan poquitas horas de investigación y nos piden los avances normales, o sea la productividad que uno debe de tener, participar en congresos, tener publicaciones, tener asesorías de posgrado, etc. Y bueno, si tiene uno 10 o 15 horas de investigación, entonces eso significa que puede dar sus tres horas de clase o en ocasiones

hasta cuatro, perdón, digo materias, entonces tiene que dar sus clases, también se espera que seamos tutores longitudinales, estos de licenciatura y que además hagamos cosas que rebasan en mucho lo que uno puede hacer, por ejemplo, en la tutoría longitudinal se espera en carreras como la nuestra que contribuyamos a que los alumnos no deserten, no reprobren y pues yo digo, "¿Cómo verdad?", uno puede darles la información de los procedimientos administrativos para que no se les olvide reinscribirse o que tengas que cursar las materias de formación humanista y cosas así, pero de ahí a que no reprobren o no se salgan de la carrera, pues a mí me parece una tarea difícil de cumplir, igualmente cuando ya es tutor de los semestres más avanzados, esperan que nosotros ayudemos a que los alumnos cubran sus requisitos de egreso y con eso hablamos del inglés, de las prácticas, del servicio social, etc.

Yo digo, "bueno, uno les da la información, pero de eso a que lo cumplan hay un camino largo", eso es lo que la universidad espera de la tutoría, luego, en las academias, también que participe y que esté actualizando programas y que ayude a los maestros más jóvenes para que conozcan nuevos materiales, nuevas metodologías, etc., que se esté actualizando en las cuestiones pedagógicas y tecnológicas, que maneje programas, paqueterías, ahora con lo de *Teams*, los *Mendeley* y todo ese tipo de cosas de bibliotecas digitales y más, o sea, que eso es lo esperable que la universidad quiere de nosotros y que además hagamos investigación y tengamos productividad y tengamos... publicaciones para que lleguemos al SNI, ya cuando hace su solicitud al SNI, a su vez la universidad, o al perfil PRODEP, que también es otra cuestión, pues cuando está por vencerse inmediatamente de ahí de la universidad le están diciendo a uno, "oiga, tiene que renovar, oiga presente esto, oiga presente evidencias de esto, etc.", como para que también en estas mediciones que se hacen de productividad a nivel institucional, se diga, "en esta universidad se tiene a tantos profesores con reconocimiento de perfil PRODEP deseable o en proceso de consolidación, que se hace trabajo en cuerpos académicos", entonces, así como que institucionalmente hay como mucha presión de que uno vaya cubriendo ciertos lineamientos más generales que tiene que ver con esto de los cuerpos académicos, que tiene que ver con esto del PRODEP, que tiene que ver con lo del SNI y si uno dice, "sabe que, es que este año no voy a renovar -como que no va a renovar, mira aquí...-", no que lo obliguen pero si lo están presionando a uno, así como que no tan fácilmente la gente se zafa de todas esos compromisos.

Ciertamente la mayoría de ellos son cosas que uno hace cotidianamente y bueno ya si le llega el reconocimiento PRODEP o el SNI, yo lo quiero ver como un logro por todo lo que uno hace cotidianamente pero sí hay personas también que expresamente buscan alcanzar ciertas cosas y son selectivos en las cosas que realizan, en las tareas que realizan, y dicen, "no; ¿sabes qué?... yo no asesoro a estudiantes de licenciatura porque esos a mí

no me cuentan, yo solamente de posgrado", o "yo no participo en tutoría longitudinal, yo nada más hago tutoría de posgrado", y así, porque sienten que deben de ir cubriendo ciertos lineamientos o ciertos parámetros para tener estos reconocimientos, pero sí, la verdad es que la universidad espera que uno sea un super *teacher*, así como la super *woman*, así el super *teacher*, o sea que uno tenga mucha disponibilidad, mucho entusiasmo de hacer todo, "¡Ah! ¿saben qué?, ahí viene la muestra profesiográfica, vamos todos a participar, ahora hay que ir a visitar a los bachilleratos para promover las carreras y todos vamos para allá", esa es la dinámica en la que habitualmente estamos, entonces hay muchos bomberazos que uno tiene que ir sacando porque en la vida diaria se van ofreciendo todas esas cosas, además de lo que uno ya de por sí tiene en su carga. (Comunicación personal, Sujeto C3, 2021)

En síntesis, el sujeto C3 apunta una realidad de la vida profesional del académico que es altamente compleja, y de la cual no puede existir medios tonos, es la búsqueda de los requerimientos y el cumplimiento de tiempos y evidencias de trabajo, todo ello para alcanzar los estándares de calidad para que la institución logre gestionar recursos, logros y reconocimientos. Detrás de todo ello, se comienza a visualizar un conjunto de individuos que se ven estresados, compelidos y exigidos a cumplir con una productividad que no sólo demarca estatus, sino también capacidad de acción y retribución económica.

4.3 Consideraciones sobre nuevas líneas de interpretación

El ejercicio de identificación de las unidades de análisis se precisó de tal forma que la información relevante expondría condiciones de molestia, conflicto, divergencia, duda o incertidumbre sobre el actuar personal o profesional de los sujetos sobre las cuatro temáticas postuladas, no obstante, esto no fue así, al menos no en su totalidad.

Haciendo reconocimiento sobre las circunstancias particulares de cada uno de los participantes en el estudio, y al suponer que cada uno de ellos expondría de forma clara y precisa condiciones de conflicto profesional dentro de su trayectoria en las cuatro temáticas de conversación, convendría en pensar que dichos sujetos tienen grandes problemas en su desempeño profesional. Y aunque esto conformaría un escenario ideal para los propósitos del estudio, en la experiencia del trabajo los participantes presentaron distintas variaciones de las experiencias vividas como parte de su carrera profesional.

Recordando que la selección de los participantes tuvo como énfasis el trabajar con sujetos de amplia trayectoria laboral, se logró constituir una muestra de reconocidos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

profesores investigadores, que dentro de su campo disciplinar contaban con reconocimiento y distinción. Su desenvolvimiento como docentes e investigadores compartía el más alto estándar de evaluación a nivel institucional, por lo que se consideró que todos los participantes constituirían una muestra más o menos homogénea, la cual podría referenciar panoramas de actuación y experiencia similar.

Ahora bien, esto se reconoció en el posicionamiento de una revisión de las trayectorias de los participantes de acuerdo a su trabajo como docentes e investigadores, no obstante, con el examen minucioso que se logró a través de la caracterización y explicitación de las particularidades y concepciones de cada uno de los participantes en el estudio, las condiciones de esclarecimiento asumidas con anterioridad quedaban en entredicho. Los participantes en el estudio terminaron por ser asumidos desde distintas perspectivas históricas y contextuales, que permitieron entre ver diferencias significativas en la conformación de las experiencias de conflicto.

Conforme se fueron desarrollando los diferentes conversatorios y haciendo un conocimiento directo de los participantes en el estudio, se encontró que las circunstancias de su actual posicionamiento como profesores investigadores, eran en sí resultado de una serie de eventos y la acumulación de un proceso histórico que los había logrado posicionar como exponentes del más alto nivel. Sin embargo, cada uno de los participantes exponía una serie de característica particulares sobre el desenvolvimiento de su carrera profesional. Dichas particularidades entablarían una diferenciación en los procesos de conformación de su carrera como docentes e investigadores, lo que dio como resultado diferencias importantes en la explicitación de los procesos de configuración del ethos profesional.

Desde las primeras lecturas realizadas a la información recuperada, se encontró que las narrativas sobre la trayectoria profesional de los participantes exponían diferentes escenarios de desenvolvimiento. Con ello se llamó la atención sobre las posibles rutas de configuración de los sujetos, esto debido a que no compartían la misma estructura, ni las mismas experiencias de conflicto, es decir, lo que a un participante resultaba altamente cuestionable para otro resultaba ser algo bastante admisible. A esto se atribuye que las unidades de análisis examinadas fueran extraídas del discurso de algunos sujetos más que a otros, siendo el justificante principal el propio discurso libre presentado por los participantes.

Los participantes en el estudio partían de distintos escenarios, supuestos y principios históricos, por lo que resultaba poco útil el establecer líneas de análisis que tuvieran como efecto problemas perfectamente acotados en su práctica profesional y con ello se explicitara la comprensión del ethos profesional del profesor-investigador. Postulando un ejemplo hipotético, el análisis formal de las narrativas presuponía el seguimiento de los procesos, para comprender por qué algo era conflictivo para el sujeto A y, a su vez, era totalmente admisible para el sujeto B. Esta formulación no residía en el constructo ético de las actividades que el académico desarrolla, resulta totalmente claro que tanto para el sujeto A y el sujeto B, el realizar plagio es algo insostenible o poco ético, por lo que de ahí no se desprende ningún tipo de experiencia de conflicto, hay una total seguridad de que hacer plagio es algo totalmente inaceptable.

¿De dónde provienen entonces las experiencias de conflicto? Conforme se fue revisando la información recuperada, las experiencias de conflicto provienen de los vacíos prácticos del desempeño académico, es decir, cuando un escenario de acción no resulta ser totalmente claro para el sujeto en relación los fines o medios de la profesión.

Entonces ¿qué hacemos? dedico tiempo a llenar cuadros o a atender alumnos, lleno cuadros o preparo mejor mi clase, hago cuadros o atiendo la investigación. (Comunicación personal, Sujeto C5, 16 de abril 2021)

Esta idea supuso una clarificación para el análisis de la información y de cómo estructurar la identificación de las unidades de análisis. Las distinciones sobre cómo asumir la comprensión de las experiencias de conflicto estarían inclinadas por la propia trayectoria y comprensión de los sujetos sobre los medios y fines de la profesión académica. Es justo en este punto donde se comprendió que cada uno de los participantes dispondría de una serie de experiencias diversificadas; en primer lugar, porque no todos comprenden la profesión académica y las actividades inherentes a ella de la misma manera; y, en segundo lugar, porque hay aspectos de tipo laboral, generacional y disciplinar que marcaban una gran diferencia entre los participantes. Esta noción terminó por establecer la idea de que la muestra teórica utilizada, y que se había considerado homogénea en tanto a cuestiones de posicionamiento profesional, es en realidad una muestra ampliamente heterogénea. A partir de ello se hacen algunas distinciones sobre las participantes en el grupo.

Los participantes pertenecían a diferentes grupos de edad, lo cual los posicionaba dentro de un carácter de tipo generacional por completo diferente, y no sólo eso, había

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

diferencias trascendentales en la relación laboral sostenida con la institución y el paradigma científico al que se adherían.

Esto llamó en sobremanera la forma en que se realizó la lectura de la información, pues ya no implicaba el sólo hacer una identificación de experiencias de conflicto en forma aislada, implicaba comprender el contexto y el desarrollo del sujeto desde su condición laboral, generacional y disciplinar, pues esto daba pauta para explicar las diferencias existentes entre los diferentes participantes. Con ello se logró una mejor comprensión sobre la heterogeneidad de los participantes y las disyuntivas sobre las construcciones del imaginario de lo sujetos.

Estas recapitulaciones resultaron de alta relevancia para la conformación y discusión de los resultados, pues sumado a la naturaleza de la propuesta teórica de realizar un seguimiento de la construcción narrativa individual y colectiva de los participantes, se comprendió que era posible establecer diferentes lecturas de caracterización de la configuración ética desde el escenario generacional, laboral y disciplinar.

Al hablar de una narrativa generacional, laboral y disciplinar; además de que existe la posibilidad para un nuevo lente de análisis que dialogue y abra el debate sobre una ampliación de los supuestos teóricos utilizados, se determina una caracterización concreta que agrupa o reúne a un conjunto de individuos dentro de un mismo paradigma de comprensión. ¿Qué fundamentos tendría esta lectura narrativa por escenario y hacia dónde apunta en su análisis? En un principio, lo que permitiría esta lectura de narrativas por grupos con mayor homogeneidad, esto en relación con los problemas, valores y reglas de la vida académica y, en seguimiento de ello, lo que propiciaría es una comprensión de la configuración del *ethos profesional* con mayor solidez.

4.3.1 La narrativa generacional, laboral y disciplinar

Durante la caracterización de los participantes en el estudio se detectó que la participación de los sujetos se encontró definida por un conjunto de características bastante particulares. Los individuos que aceptaron la invitación correspondían a diferentes edades, y, por tanto, a diferentes épocas de formación e integración a la vida académica. Este factor determinó que la construcción de la narrativa sobre la concepción de la profesión presentara una diversidad de tonalidades. En los extremos, se encontraron a dos individuos por completo diferentes; por un lado, un investigador consolidado con una sólida experiencia

docente, que además podía presumir de ser figura clave en la estructuración de la institución; y del otro, un joven académico de mente brillante y grandes aspiraciones, que a una corta edad ya contaba con las credenciales necesarias para desenvolverse proactivamente en el mundo de la academia.

Las diferencias son notorias, y aunque la profesión es la misma, la forma de experimentarla resulta contundentemente desigual. El profesor de mayor edad, que de ahora en adelante será atribuido bajo la etiqueta de *Generación 1*, desarrolló una amplia narrativa sobre los diferentes procesos experimentados a lo largo de más 50 años de vida profesional, convenientemente casi los mismos que tiene de vida la propia institución. Su inserción y desarrollo apuntan a un momento clave del nacimiento de la casa de estudios, y con ello, a una experiencia altamente privilegiada, no sólo por lo que fue capaz de conocer, sino de crear y participar. En retrospectiva, sus recuerdos apuntan a circunstancias que parecen anotar un pasado nostálgico, y que curiosamente, siempre suelen ser contrapuestos a un presente que sólo parece evocar cosas malas.

La generación 1, es una generación que creció con la profesión, adaptándose a los cambios, porque vivieron los cambios y hasta posiblemente, porque fueron ellos quienes lo provocaron. Son una generación especial porque las condiciones contextuales y culturales eran prácticamente inexistentes, tuvieron que crear una profesión de la nada y fueron capaces de dar forma a lo informe, condición que invita a la iniciativa y la creatividad.

En su contraparte, el académico más joven, quien de ahora en adelante referiré bajo la etiqueta de *Generación 3*, es incapaz de establecer algún referéndum sobre aquel pasado maravilloso. Su conciencia resulta incapaz de contraponer diferentes momentos de la profesión académica, para él sólo existe el presente, cuestión que le obliga a omitir opiniones juiciosas. Su discurso y el logrado conocimiento que tiene sobre la profesión le obligan a aceptar las circunstancias, sea de paso que son altamente precarias, pero resulta ser así. Es la realidad de la profesión y tiene que ser la estructurada acorde a las condiciones de méritos y sanciones que han sido establecidas por las actuales normativas.

El académico de la Generación 3 sabe que las condiciones actuales de la profesión resultan ser ampliamente complejas y desalentadoras, pero no es capaz de expresar su disconformidad frente a la situación, por el contrario, anhela las condiciones que se le estipulan y guarda esperanza. De ahí surge una manifiesta condición del trabajo que ha realizado, cuestión que lo ha llevado a utilizar una expresión que ha sido renuente dentro

de su discurso, “porque es normal picar piedra, pero ya es mucha piedra” (Comunicación personal, Sujeto C1, 2021), como una forma de manifestar la condición de sus esfuerzos, y el efecto de estos en su realización como académico.

Esta situación ha implicado una reflexión peculiar, la de si la identidad del académico en el extenso sentido de la palabra sólo pudiera acaecer sobre este académico de Generación 1, quien ha consolidado una carrera de logros y triunfos. Y no, por el contrario, la del académico de Generación 3, quien todavía asimila sus esfuerzos con los de Sísifo.

Introduciendo otro elemento a la ecuación, resulta necesario hablar del restante grupo de académicos quienes también participaron en el estudio, y que a partir de ahora referiré como la *Generación 2*. Los académicos de Generación 2, ha diferencia de los otros ya comentados, sostienen un cuerpo de paralelismos más cercanos. Su concepción sobre el trabajo académico parece estar en sintonía, al igual que las experiencias referidas, si bien existen algunas divergencias éstas encuentran su fundamento en aspectos bastante particulares de su constitución como sujetos sociales, más no como profesionales de la academia.

Hablando específicamente sobre este cuantioso grupo, encontramos otra noción de profesión, y como tal, otro cuerpo de sentidos y significados. Su condición como profesionistas ha sido ampliamente constreñida al seguimiento de una serie de condiciones políticas y económicas generadas en el terreno de la educación superior. En un primer lugar porque su inserción al campo de la educación no parece reflejar sus intencionalidades, sino que este supone el reflejo de una evolución de la política educativa que definió contundentemente el actuar de la profesión. Y en segundo, porque su capacidad de adaptación posibilitó la superación de las diferentes dificultades que la construcción de la profesión les ha impuesto.

Los académicos de la Generación 2 son capaces de voltear al pasado y recordar los diferentes aspectos que han conformado su trayectoria, de ahí que son los que se han manifestado con mayor criticismo sobre la evolución de la profesión académica. En este mismo sentido, son también los que han encontrado las grietas en el actuar de la profesión, demarcando su carácter político, social y económico. A partir de ellos se visualiza la academia como una profesión, como una actividad laboral, política y económica, avistando así diferentes condiciones de inconformidad.

A partir de estas diferencias generacionales, es posible proseguir con otro tipo de diferencias, las laborales y disciplinares. Con relación a los aspectos laborales, hay condiciones que los participantes en el estudio han permitido entrever la razón detrás de sus argumentos. En el caso del sujeto de la Generación 1, encontramos un académico con iniciativa, creatividad y experiencia, es casi como venido de otra era, no obstante, su gran edad lo ha posicionado como un engranaje fuera de serie de esta gran industria que es la institución universitaria. No es posible conciliar un pensamiento ilustre, en una máquina bien engrasada y esto da como resultado una patente inconformidad del sujeto frente a la institución, y de la institución frente al sujeto. El resultado no podría ser mejor, no queda mejor opción que rendir respeto para así librar la carga.

La Generación 2, por el contrario, resulta ser un engranaje hecho a la medida que tiene que ser exprimido al máximo hasta antes de que la pieza ya no pueda más. Ello no significa que el académico no pueda disfrutar de los favores de la industria misma, su condición le hace natural poseedor del arropamiento institucional. Por último, la Generación 3 parece estar experimentando la vida académica, pero no resulta ser así. Su adhesión a la dinámica de la profesión le exige nuevas y desconocidas condiciones de lealtad y productividad, pero el esfuerzo no repara en economías.

El aspecto disciplinar resulta ser el efecto de menor consideración dentro del estudio, y del cual parece existir una gran incidencia. Al interior de la institución y dentro del gremio académico, al menos en la institución donde se ha desarrollado el estudio, se han detectado una serie de tradiciones o paradigmas que demarcan un conjunto de concepciones perfectamente delimitadas, inclusive sobrepasando las ya mencionadas condiciones generacionales y laborales.

Capítulo 5. Conclusiones

El propósito general del trabajo ha consistido en explorar la configuración del ethos profesional del profesor-investigador en Ciencias Sociales. Para alcanzar este objetivo, se definió un diseño de estudio fenomenológico que concurrió en la recuperación de la perspectiva de nueve académicos, esto como una forma de entender la configuración ética de la profesión académica desde la voz de los sujetos inmersos en esta profesión. La propuesta envolvió la obtención de una serie de narrativas sobre la trayectoria profesional, quienes a través de compartir sus experiencias y concepciones sobre la profesión académica posibilitaron el análisis e interpretación del ethos profesional del profesor-investigador en Ciencias Sociales.

Para alcanzar el propósito general del trabajo se precisaron tres objetivos particulares; el primero de ellos instó a establecer una recopilación de las transformaciones que ha sufrido la profesión académica desde la perspectiva de los participantes. Se consideró que para comprender qué tipo de afectaciones profesionales tienen impacto en la configuración del ethos profesional habría que indagar sobre los cambios ocurridos dentro de la misma profesión y como repercuten en los sujetos. Al considerar que los cambios acontecidos dentro de la profesión trascienden directamente en la forma de trabajo de los individuos se presentó una reflexión sobre los reajustes que los sujetos han tenido que realizar para continuar con su labor a lo largo de los años.

Para la obtención de este tipo de información se estableció un seguimiento longitudinal de la trayectoria de los participantes. Para el abordaje de la información se consideró como punto central tratar aspectos originarios como la formación, la inserción al campo laboral, los primeros pasos en su desempeño como docentes e investigadores, así como otro tipo de experiencias en actividades como dirección, coordinación, gestión, difusión, entre otras. Un aspecto relevante dentro de este objetivo particular fue el explorar el contraste entre sus primeros pasos como académicos, primeras experiencias e ideas acerca de la vida académica en relación con su presente y la actualidad de la profesión.

El segundo objetivo particular del trabajo recurrió a la revisión del papel de las funciones académicas como posibles fuentes de impacto e injerencia en la configuración ética de la profesión. Como ya se ha comentado con anterioridad, al definirse la profesión

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

académica como una actividad multifacética, incluyéndose así actividades de docencia, investigación, dirección, difusión, etc., se reconoce que estas actividades no son de carácter obligatorio, y en su defecto, no tienen la misma representación o ponderación para cada uno de los académicos, es decir, a pesar de que cada uno de estas actividades puede ser desempeñada por el académico, no todas son consideradas parte del cuerpo fundamental de actividades del académico, respecto a ello sólo cabría considerar las actividades de docencia e investigación.

Tomando en cuenta esta situación, resultó necesario examinar de forma independiente la concepción que los participantes proyectan respecto a cada tipo de función académica que realizan en orden para reconocer la inferencia que esta supone dentro de la configuración del ethos profesional. Esta acción encontró realidad a través de la extracción de distintos tipos de extractos que permitieron visualizar algunas de las experiencias de conflicto relatadas por los sujetos. Como resultado se encontró un cúmulo de divergencias entre las condiciones de ejercicio de la profesión, haciendo hincapié en las distintas perspectivas y dificultades que los participantes distinguieron como propias de su trayectoria.

La identificación de los problemas que los participantes pudieran relatar con relación a su experiencia como académicos permitió establecer una interpretación fundamentada sobre las condiciones de configuración del ethos profesional. Parte esencial de la propuesta teórica, postula que el detonante para el desenvolvimiento de la configuración del ethos profesional surge a raíz de las experiencias de conflicto, las cuales hacen referencia a escenarios de acción donde la carga de ética del sujeto resulta verse contrastada dentro de un problema de origen profesional, y que para poder ser resuelto o superado, supone el reacomodo de principios o valores de forma crítica y reflexiva, dinámica que estaría proyectando la configuración del ethos de la profesión.

Debido a que la forma en que se definió el enfoque de estudio postuló una aproximación indirecta sobre los conocimientos éticos de la profesión, es decir, no se buscó conocer o evaluar el conocimiento ético sobre la profesión, sino establecer una exploración sobre las experiencias y concepciones de los participantes para la interpretación de la configuración del ethos profesional, que ya se apunta en los dos primeros objetivos particulares. La opción para profundizar en el aspecto de la configuración de la eticidad fue

la recuperación de experiencias problemáticas a través de lo cual se evidencia el proceso dialéctico de configuración del ethos profesional en los sujetos.

A partir de estos objetivos particulares se definieron tres preguntas de investigación para demarcar la obtención de la información. El primer cuestionamiento, “¿Cómo se ha modificado la profesión académica para el profesor-investigador en Ciencias Sociales?”, se inserta directamente en la preocupación por recuperar el carácter de la profesión como escenario de diferentes modificaciones históricas desde la perspectiva del profesor. El planteamiento del problema supone que la carrera magisterial a nivel superior a sufrido una gran cantidad de cambios, desde su definición como actividad pedagógica e investigativa, hasta su actual carácter como actividad multifacética, la cual puede incluir actividades de gestión, administración, dirección, difusión, etc. Es un hecho que la profesión académica es una actividad compleja y diversa, pero es escasa la información sobre los efectos producidos en la cotidianidad de los académicos, por ello este cuestionamiento se inclina a indagar de forma directa lo que los sujetos han experimentado en su día a día.

La segunda pregunta de investigación, “¿Cuál es la percepción de los profesores investigadores en Ciencias Sociales sobre las funciones académicas?”, incursiona en una preocupación de discernimiento sobre las diferentes actividades que el académico desempeña como parte de su profesión. Este cuestionamiento recae sobre una hipótesis de trabajo específica, en el entendido de que no todos los académicos realizan todas y cada una de las actividades, por lo que tendrán que existir algunos discernimientos de ¿por qué el priorizar determinadas actividades por encima de otras?, lo cual puede convenir en discernimientos específicos de los sujetos sobre las dificultades, ventajas o cualidades de hacer ciertas funciones y no otras, cuestión que podría repercutir directamente en la configuración del ethos profesional.

La tercera pregunta de investigación sobre, “¿Cuáles son los problemas relacionados con la profesión académica desde la perspectiva del profesor-investigador en Ciencias Sociales?”, se dirige a la recuperación de posibles experiencias de conflicto que tengan como punto de referencia el desempeño de la profesión académica. Este cuestionamiento surge como un complemento a la primera y segunda pregunta de investigación, para hacer énfasis en los dilemas éticos presentes en la profesión académica.

En síntesis, los objetivos y preguntas de investigación sitúan de manera conjunta la exploración de la configuración del ethos profesional: a) Una de forma longitudinal a través de la trayectoria de los propios participantes; b) Desde las particularidades de las distintas actividades que cada uno de los participantes desempeña como parte de su vida académica; y finalmente, c) De manera específica sobre los problemas que ellos han identificado sobre la misma profesión. Esto no implica que se estén explorando diferentes dimensiones de un mismo fenómeno, sino por el contrario, al encontrar evidencia de la conformación de un mismo fenómeno desde la manifestación de la conciencia moral que los participantes generan acerca de la profesión desde tres aristas diferentes, dese su trayectoria, las actividades que empelen a la profesión y los particulares dilemas éticos experimentados.

Desde los inicios del proyecto de investigación y al establecer los primeros acercamientos con la teoría sobre el ethos profesional se presentó una clara dificultad, la información requerida como evidencia para explorar la configuración del ethos profesional del profesor-investigador se distinguió por ser de carácter complejo y sensible.

El concepto de ethos asume el supuesto de “conciencia moral” de la profesión, atendiendo a aspectos de representación ético e identitario de un grupo o colectivo. Este ethos, es una estructura que permite al individuo enfrentar problemas de orden profesional a través de enlazar su capacidad de juicio reflexivo dentro de las disposiciones éticas de la profesión en que él se encuentra, para así abrigarse y desarrollarse dentro de un grupo de valores y creencias definidas. No obstante, y como bien menciona Yurén (2013, p. 8) “El mundo actual, -se encuentra- caracterizado por grandes brechas que reflejan relaciones de dominación, explotación y exclusión”, las cuales no resultan ser ajenas a las mismas profesiones. Por lo que ninguna profesión, independientemente de la antigüedad que se tenga, debe quedar librada de una continua revisión moral de sus principios.

Siguiendo esta reflexión, resulta imposible pensar un tipo de actuar ético que no tenga complicaciones entre principios morales universales y particulares, además de los propios problemas históricos que parten de la conformación de estructuras morales injustas que siguen causando efectos contraproducentes en la estructura orgánica de nuestra sociedad. En este sentido, el ethos profesional permite identificar estas estructuras morales problemáticas propias de la profesión a partir del juicio de los propios individuos, a partir de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las referencias a los distintos problemas de orden socio moral que los profesionistas en el ramo enfrentan en su cotidianidad.

En el caso de la profesión académica, es notable los innumerables cambios en aspectos de índole político, económico, social y procedimental, pero es escasa la discusión sobre la dinámica ética de la misma profesión. En su lugar, se ha dejado a la individualidad de cada sujeto el enfrentar, sobrellevar o resolver las distintas dificultades éticas que se presentan dentro de la profesión. En algunos casos esto puede llevar a que el sujeto en cuestión pueda resolverlos con orgullo y distinción, aprendiendo formas de actuar que resultan óptimas para cierto tipo de circunstancias. Pero existen otros casos, en que los sujetos no resultan salir tan airoosamente logrados, generando cierto resentimiento, estigma, vergüenza o pena, dando como resultado el sobrellevar los problemas minimizándolos o negándolos, o en el peor de los casos, abandonando la profesión. Una tercera opción, es la combinación de estos dos escenarios, sujetos que se ven dispuestos a afrontar problemas de carácter ético en sus distintas variantes, siendo en algunos casos mediante resultados positivos y en algunos otros casos no.

En el caso del presente estudio, puesto que el propósito general es explorar la configuración del ethos profesional del profesor-investigador, se discernió el trabajar con una muestra teórica de profesionales de la educación con trayectorias exitosas, bajo la hipótesis de que el reconocimiento y el prestigio logrado a lo largo de su carrera es resultado directo de su capacidad para estructurar un específico tipo de ethos profesional que les haya permitido lograr sus objetivos profesionales superando las dificultades éticas y morales que el ámbito educativo supone. No obstante, el conformar la muestra teórica se encontró que no todos los casos aquí analizados compartieron narrativas de enfrentamiento y resolución de conflictos de manera exitosa. Por mucho que así se desease, existía la gran posibilidad de que los sujetos en el estudio hubieran enfrentado problemas o dificultades obteniendo resultados positivos y negativos.

Asumiendo estas condiciones se manifiestan las siguientes conclusiones. La configuración del ethos profesional del profesor-investigador se encuentra íntimamente constreñida a los cambios políticos y económicos desarrollados durante la década de 1990, haciendo referencia a ello existen múltiples expresiones de las consecuencias que trajo este momento histórico de la profesión en la vida de los participantes en el estudio. La

primera dimensión que tendría que ser desarrollada al respecto, es la ampliación de las actividades o funciones sujetas a la responsabilidad del académico.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes al ser una institución de educación superior joven, enfocó su nacimiento a estructurarse como una casa de estudios encaminada en la docencia. Para ello tuvo que combatir con las dificultades de encontrar una plantilla de profesores que hiciera frente a la demanda educativa de la década de 1970 y 1980, dentro de este escenario, se inspiró una profesión altamente abocada al desarrollo de la docencia, esto con el fin último de establecer una formación profesional en distintas áreas de la ciencia y la vida profesional. Con el pasar de los años y la entrada de la política educativa que impulsó la profesionalización de la academia, se pasó a complejizar y ampliar el campo de responsabilidades de los actores educativos, exigiéndoles el desarrollo de una serie de actividades asociadas a la investigación.

Haciendo un recuento de las condiciones de malestar o conflicto estipuladas por los participantes, es posible comprender que el cambio de la condición profesional, es decir, el paso de la docencia a la docencia-investigación, posiblemente no sea un error. El problema devino al momento de implementar las modificaciones que involucraron una burocratización del trabajo académico, y con ello enfatizaron el trabajo meritocrático como una condición de la dinámica de productividad y recompensa.

La burocratización del trabajo académico condicionó la pérdida del propósito educativo de la profesión, el académico quedó en la manifiesta realidad de ser relegado a una actividad administrativa. Y con ello, lo fundamental de su actuar quedó asimilado en la capacidad de evidenciar el trabajo, cumplir con los requerimientos y fechas de entrega según las pautas que el programa de puntos reconociera e hiciera válido. El sujeto A1 resume lo que podría ser esta idea al manifestar que:

Yo siento que al menos mi generación estudiamos sociología porque queríamos realmente cambiar al mundo, hújole y me veo y veo a mis colegas y digo, que barbaridad, que vergüenza, acabamos juntando puntos para que nos paguen más. (Comunicación personal, Sujeto A1, 2021).

En este escenario, aunque los sujetos se han vuelto autocríticos de su situación, es verdad que la institución también ha impuesto una gran confusión respecto de su identidad como académicos. Haciendo un silogismo de la evolución del trabajo docente y lo que se plantea como trabajo de investigación, encontramos que la misma institución no define bien

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las prioridades que deben ser atendidas, por el contrario, compele a los sujetos a estar compitiendo en cada una de estas, a alcanzar los mayores niveles. La institución exige que se den buenos resultados y la producción científica compita con universidades de primer nivel que están abocadas a este trabajo, pero vigila que la docencia no se abandone y mantenga, en igual o mejor forma, altos estándares de calidad y servicio.

Conforme se ha logrado entre ver, esto no es posible, el académico atiende a distintos perfiles, con distintas posibilidades, hay muy buenos docentes, investigadores e inclusive administradores, pero esto no corresponde a que todos tengan que ser excelentes en todo tipo de actividades. De este punto surge una extrañeza, una enajenación de lo que implica ser académico, de tener que incursionar en diferentes actividades porque así lo demanda y recompensa la propia institución.

Al finalizar el examen de la información, y concluir que, dentro de la transformación de la profesión académica convergen distintos factores sociales, laborales y económicos. Se atribuye la existencia de ideas que posibilitan la comprensión de la configuración del ethos profesional del profesor-investigador en Ciencias Sociales. A raíz de esto, es necesario recuperar algunas ideas sobre la comprensión de las narrativas y las dimensiones de análisis que han sido estipuladas.

Consecuentemente con los propósitos del estudio, la dimensión que versa sobre los conflictos de valores (Romero y Yurén, 2007), la cual mantuvo como objetivo recuperar las experiencias de conflicto compartidas por los participantes, permitió interpretar que la profesión académica sigue imponiendo dificultades debido a la evolución de la misma profesión, es decir, hay cambios profundos en la interpretación de lo que interpele el trabajo académico y como es que este se define. En principio, porque parece ser que la profesión en sí misma no es autónoma, y responde a exigencias y dirigencias de tipo políticas que condicionan su actuar. A partir de ello surgen una gran condición de problemas, pues el profesionista académico no logra por sí mismo definir su actuar, es en todo caso receptivo de las condiciones sociales e históricas de la institución donde se haya condicionado su inserción. Con lo cual se argumenta que no resulta ser lo mismo la profesión académica en una universidad de México, que, en el extranjero, y a su vez, también diferirá las condiciones de acuerdo con la localidad y el tipo de estructuración que tenga la institución.

Esto pone en gran desventaja la condición del profesionista en cuestión, pues no resulta ser autosuficiente en relación con la sociedad, al menos como resultado de las

reflexiones estipuladas en el presente trabajo, el académico sigue estando condicionado a la representación de la actividad que se le imponga. Y al serle interpuestas distintas condiciones de actuar, su identidad no logra esclarecer o priorizar su concepción como actor educativo. El ethos profesional del profesor-investigador sigue en movimiento, porque la profesión misma sigue en estructuración, al menos esto es lo que ha permitido distinguir la apreciación de los participantes, quienes han revelado distintas circunstancias de lo que implica la profesión académica.

5.1 Limitaciones del presente estudio

Como ya se ha comentado en el apartado metodológico, una de las principales dificultades que conformaron la realización del estudio estuvo compuesta por las limitaciones de carácter longitudinal que posibilitaron el desarrollo del presente trabajo. Los referentes de estudio que han albergado el examen del ethos profesional han estado demarcados por la suficiencia de proyectos que apuntan al seguimiento de los participantes por espacios prolongados de tiempo.

Buscando que las adecuaciones de exploración de la información posibilitaran un acercamiento más puntual, se introdujo una guía de entrevista, que, si bien fue altamente útil, no permitió desarrollar un entorno equilibrado y libre en la obtención de las narrativas. Al hacer una revisión exhaustiva de la información se encontraron amplias diferencias sobre las distintas participaciones que tuvieron los sujetos, algunos de ellos permitiendo una apertura y comprensión extensa sobre su vida, mientras que otros advirtieron y limitaron su discurso por cuestiones de índole personal, inclusive censurando información que les pareció conveniente.

Además de esta situación, se pone de manifiesto las dificultades condicionadas por el confinamiento ocasionado por la pandemia relativa al COVID-19, provocando que el trabajo de campo se llevara a cabo de forma remota a través de la comunicación virtual. Siendo un trabajo de carácter cualitativo, resultaba de suma importancia el establecer vínculos de confianza con los participantes, pero esto resultó complicado debido a las condiciones informales de presentación y seguimiento del trabajo a través de las plataformas de comunicación.

5.2 Futuras líneas de investigación sobre el ethos profesional

El principal aprendizaje rescatado de la presente investigación implica la necesidad de dar apertura a nuevos principios de análisis dentro de la construcción teórica del ethos profesional. Las dimensiones de análisis estipuladas dentro de la teoría expuesta por Yurén (2005), apuntan a construcciones narrativas individuales, y que por tanto no dan oportunidad a la discusión de concepciones entre diferentes poblaciones. A partir de ello, se apunta el seguimiento de estudios que puedan reproducir este tipo de trabajos, pero enfocándolos al efecto del establecimiento de grupos más cerrados, es decir, mediante la implicación de perfiles más cercanos.

Las conclusiones que se han presentado apuntan a considerar que existen diferentes condiciones de perfiles o subgrupos, que podrían explicitar con mayor detalle el desarrollo de la configuración del ethos profesional, esto desde la cercanía de las condiciones reflexivas que propicia las pequeñas condiciones de desarrollo contextual e histórico. Algunas de las ideas que ya se han estipulado implican que la construcción del ethos podrá albergar exactitudes lógicas con relación a la generación en la que sitúan los perfiles, condiciones de género, condiciones laborales o adhesión disciplinar.

De manera relevante, la participación de las académicas, que participaron en el estudio, han integrado reflexiones llamativas sobre las implicaciones de compaginar el desarrollo profesional y familiar. Siendo implicadas otro tipo de dificultades, realidades y concepciones de lo que representa el ser académico. En igual forma, resulta altamente llamativo el introducir una discusión sobre la constitución de la academia desde el punto de vista de los jóvenes, pues en relación algunas reflexiones, pondría encontrarse otras circunstancias de mayor preocupación sobre el futuro de la profesión misma, y el relevo generacional que esto implica.

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de filosofía*. FCE.
- Adler, A. H. (2006). Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
- Aluja, M., & Birke, A. (2004). Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior. En M. Aluja & A. Birke (Eds.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior* (2a ed., pp. 87-143). FCE.
- Alvarez, J., & Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- American Psychological Association. (2020). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association: Guía para el maestro* (Biblioteca Central 808.06615 M2941; 7a ed.). El Manual Moderno.
- Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea*. Gredos.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Gredos.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107-144.
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola-Peña, G., & Moysén-Chimal, A. (2015). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barba, Bonifacio (1992). "Una educación para el ser humano. Los derechos humanos como fundamento del desarrollo humano transpersonal", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, núm. 2, México.
- Barba, L., & Alcántara, A. (2003). Los valores y la formación universitaria. *Reencuentro*, 1(38), 16-23.
- Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: Adaptación para su uso en ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17, (39).

- Bello, L. I. R. (2005). Ética argumentativa en Aristóteles. *Revista Digital Universitaria*, 6(3), 1-40.
- Bermúdez, N. (2007). La noción de ethos: Historia y operatividad analítica. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, XIV.
<https://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-1-ethos.htm>
- Blauberg, I. (2003). *Diccionario de filosofía*. Quinto sol.
- Bonoma, T. V. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and a Process. *Journal of Marketing Research*, 22(2), 199-208.
<https://doi.org/10.2307/3151365>
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professorate*. Carnegie Foundation.
- Chapela, M., & Cerda, A. (2010). Ethos, conocimiento y sociedad. *Reencuentro*, 57, 18-24.
- Chavoya, M. (1997). *Institucionalización de la Investigación en la Universidad de Guadalajara* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Colina, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 33(132), 10-28.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). La investigación educativa en México: Usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 847–898.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). La investigación educativa en México: Usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 847-898.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2004). Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativos. Reporte de los examinadores sobre México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 515–550.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

- Cummings, W. (2014). The Research Role in Comparative Perspective. En J. Shin, A. Arimoto, W. Cummings, & U. Teichler (Eds.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education* (pp. 35-44). Springer.
- Cummings, W., & Shin, J. (2014). Teaching and Research in Contemporary Higher Education: An Overview. En J. Shin, A. Arimoto, W. Cummings, & U. Teichler (Eds.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education* (pp. 1-14). Springer.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5a ed.). Sage.
- Díaz, A. B. P. (2013). Políticas públicas y trabajo académico. Un referente internacional para la conducción de la política pública en México. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 67, 26-40.
- Díaz, S., Mendoza, V., & Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 1(75), 1-25.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Ducoing-Watty, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación* (Vol. 8). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Entrevista YPR/Laura Padilla González, Aguascalientes, Ags. (1998, julio 7). [Audio].*
- Esquivas, J. E. (2014). *Acerca del Ethos profesional del directivo universitario: Un enfoque antropológico para dirigir en la universidad*. EUNSA.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/univeraguascalientessp/detail.action?docID=513942>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–209.
- Galaz, J. F., Padilla, L. E., Gil, M., & Sevilla, J. J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, 28, 54.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n28.202>

- Galaz-Fontes, J. (1999). La experiencia universitaria y la profesión académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1).
- Galaz-Fontes, J., & Gil-Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1–32.
- Galaz-Fontes, J., Gil-Antón, M., Padilla-González, L., Sevilla-García, J., Arcos-Vega, J., Martínez-Stack, J., Hiroshima University, & Research Institute for Higher Education. (2009a). The Academic Profession in Mexico: Changes, continuities and challenges derived from a comparison of two national surveys 15 years apart. En *The changing academic profession over 1992-2007: International, comparative, and quantitative perspectives: Report of the International Conference on the Changing Academic Profession Project, 2009* (pp. 193-212). Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- Galaz-Fontes, J., Gil-Antón, M., Padilla-González, L., Sevilla-García, J., Arcos-Vega, J., Martínez-Stack, J., Hiroshima University, & Research Institute for Higher Education. (2009b). The Academic Profession in Mexico: Changes, continuities and challenges derived from a comparison of two national surveys 15 years apart. En *The changing academic profession over 1992-2007: International, comparative, and quantitative perspectives: Report of the International Conference on the Changing Academic Profession Project, 2009* (pp. 193-212). Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- Galaz-Fontes, J., Martínez-Stack, J., Estévez-Nénninger, E., Padilla-González, L., Gil-Antón, M., Sevilla-García, J., & Arcos-Vega, J. (2014). The Divergent Worlds of Teaching and Research Among Mexican Faculty: Tendencies and Implications. En J. Shin, A. Arimoto, W. Cummings, & U. Teichler (Eds.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education* (pp. 35-44). Springer.
- Galaz-Fontes, J., Padilla-González, L., Gil-Antón, M., Sevilla-García, J., Arcos-Vega, J., Martínez-Stack, J., Martínez-Romo, S., Sánchez-de-Aparicio-y-Benítez, G. A., Jiménez-Loza, L., & Barrera-Bustillos, M. (2008). Mexican Academics at the Turn of the Twenty-First Century: Who are they and how do they perceive their work,

institutions and public policies (a preliminary analysis). *RIHE International Seminar Report*, 12, 345-361.

García-Salord, S. (1998). *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: El capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales* [Tesis de Doctorado]. UNAM.

García-Salord, S., Grediaga, R., & Landesmann, S. (2003). Los académicos en México hacia la construcción de un campo de conocimiento 1993-2002. En P. Ducoing-Watty (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (Vol. 8). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Garúa, J. (1991). La formación integral: Objetivo de la universidad. Algunas reflexiones sobre la educación en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335.

Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.

Gil Antón, M., & Cols. (Eds.). (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos* (1. ed). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Gil-Antón, M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1).

Gil-Antón, M. (2001). Los académicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 1-4.

Gil-Antón, M., Grediaga-Kuri, R., Rondero, N., Garay, A., Armenta, E., Rodríguez, J., Camarena, P., Villa-Lever, L., y Chavoya, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM Azcapotzalco.

Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62.

Giner, S., Lamo de Espinosa, E., & Torres, C. (Eds.). (1998). *Diccionario de sociología*. Alianza.

González, J. (1997). *El «ethos», destino del hombre*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

- Grediaga, R. (1999). La profesión académica. En *Metodología básica para la evaluación del desempeño del personal académico*. ANUIES.
- Grediaga, R. (2007). Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales, de Christophe Charle, Jürgen Schriewer y Peter Wagner. *Sociológica*, 22(65), 287-294.
- Grediaga, R., Jiménez, J., & Padilla-González, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. ANUIES.
- Grediaga-Kuri, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos* [Tesis de Doctorado]. El colegio de México.
- Gunderman, K. (2004). El método de estudios de caso. En M. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Colegio de México.
- Gutiérrez, N. (2007). Valores profesionales en investigadores en educación. *Reencuentro*, 49, 15-21.
- Gutiérrez-Serrano, N. (1998). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 13–38.
- Heber, L. (2014). Autognosis en las Confesiones de San Agustín. *Veritas*, 31, 161-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732014000200008>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hillmann, K.-H. (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Herder.
- Hirsch, A. (2001). *Educación y Valores* (Vol. 3). Gernika.
- Hirsch, A. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la ética profesional. En *Educación y cultura global. Valores y nuevos enfoques en una sociedad compleja* (pp. 165–182). SEP, CSUAS.

- Hirsch, A. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la ética profesional. En *Educación y cultura global. Valores y nuevos enfoques en una sociedad compleja* (pp. 151-165). SEPy CS, UAS.
- Hirsch, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro*, 38, 8–15.
- Hirsch, A. (2010). Principales valores de la ética de la investigación que se promueven en el posgrado de la Universidad Autónoma de México. *Edetania*, 38, 11-26.
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 35(140), 63-81.
[https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71822-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71822-1)
- Hirsch, A. (2020). Dilemas éticos expresados por académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 54, e1025.
- Höffe, O. (Ed.). (1994). *Diccionario de ética*. Crítica.
- Husserl, E. (1998) *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Kapust, D. (2012). CICERÓN: EL DECORUM Y LA MORALIDAD DE LA RETÓRICA. *Praxis Filosófica*, 35, 257-282.
- Kepowicz, B., Santacruz, L., & Medrano, G. (2009). *Ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado del campo educativo en la Universidad de Guanajuato* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Kogan, M. (Ed.). (2007). *Key challenges to the academic profession: This publication comprises the papers presented to a workshop held on 5 - 6 September 2006 in Kassel, Germany*. Jenior.
- Kuri, R. G., Jiménez, J. R. R., & González, L. E. P. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. ANUIES.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: La idea de la fenomenología. *Teología y Vida*, XLVII, 517–529.

- Landesmann, M. (1997). *Identites academiques et generation. Le cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome du Mexique* [Tesis de Doctorado]. Université de Paris.
- Landesmann, M., García-Salord, S., & Gil-Antón, M. (1996). Los académicos en México: Un mapa inicial del área de conocimiento. En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos de la educación y formación docente*. COMIE.
- Latapí, P. (1996). *La educación valoral*. Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Latapí, P. (2001). Valores y educación. *Ingenierías*, 4(11), 59-69.
- Latapí, P. (2008). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 283-297.
- Latapí, Pablo (dir.) (1981). *Plan maestro de investigación educativa*, Ciudad de México: Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa-Conacyt.
- López, R. (2013). Ética profesional en la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 35(142), 15-24.
- Luna, A. (2017). *El Ethos Profesional Docente en la Construcción de la Convivencia Pacífica de una Escuela Primaria* [Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Maanen Van, J. (Ed.). (1995). *Representation in ethnography*. Sage.
- Martínez, J. M. D. (2014). Desarrollo económico, países emergentes y globalización. *Estoicos*, 1(14), 1-10.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 1(20), 165-193.
- Martínez-Escárcega, R. (2012). *Diagnóstico de la investigación en Chihuahua*. REDIECH, CONACyT, FOMIX.
- Medrano-Ortiz, E. (2016). Teaching and Magisterium in the modern Mexico. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(9), 1-27.

- Mejía-Correa, A. (2009). La investigación en ciencias sociales y humanas bajo el esquema del modelo universidad - empresa - Estado: Una mirada desde la teoría crítica de la sociedad. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32(2), 231–252.
- Molina-Ramírez, N. (2013). La bioética: Sus principios y propósitos, para un mundo tecnocientífico, multicultural y diverso. *Revista Colombiana de Bioética*, 8(2), 18–37.
- Opazo, T., y Zunino, N. (2015, julio 13). *Confesiones de un plagiador*. Nexos.
- Orozco, L., y Chavarro, D. (2010). Robert K. Merton (1910-2003). La ciencia como institución. *Revista de Estudios Sociales No.37*, 37, 143-162.
<https://doi.org/10.7440/res37.2010.08>
- Ortega, P., Vallejos, R., & Martínez, R. (1996). *Valores y educación*. Ariel.
- Padilla, Y. (2000). La gestación de una comunidad científica. En B. Barba (Ed.), *Origen y Desarrollo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes 1973-1998* (pp. 311-362). UAA.
- Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (Eds.). (2010). *International encyclopedia of education*. Elsevier Academic.
- Polo, M. (2013). Páthos, Êthos y Vida Atenta. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 9.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.53>
- Ponce, C., Molina, A., & Cerón, A. (2017). *El Ethos Institucional en la conformación de las identidades científicas de los investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Preciado, F. (2004). Cultura académica. La relación de sentido entre el académico y su institución. *Nueva época*, 8(16), 37–48.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psicodidáctica*, 1(14), 5-39.
- Ragin, C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press.

- Ramírez, J., Araiza, A., & Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *REDIECH*, 8(14), 1-24.
- Richardson, A. (2004). Robert K. Merton and Philosophy of Science. *Social Studies of Science*, 34(6), 855-858.
- Romero, C., & Yurén, M. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro*, 0(49), 22-29.
- Salgado, J. G. A., & González, J. R. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la Educación Superior: La dimensión relativa de la Universidad Pública en México. *Tiempo de educar*, 8(16), 277-303.
- Sánchez-Vazquez, M. J. (2015). Ethos profesional del psicólogo: Entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. *Professional ethos of psychologist: between duty and prudential responsibility.*, 12, 44-49.
- Savin-Baden, M., & Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Schoeck, H. (1973). *Diccionario de sociología*. Herder.
- Secretaría de Educación Pública. (2015, mayo). *Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU)*. gob.mx. <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-superior-universitaria-dgesu>
- Seguró, M. (2015). El «ethos» de la ciencia y el estatuto de la bioética. *Acta bioethica*, 21(2), 217-225.
- Shin, J., Arimoto, A., Cummings, W., & Teichler, U. (Eds.). (2014). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards*. Springer.
- Stake, R. (2010). *Investigacion con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tacsan, M. (2003). Los comités de ética y la investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 1(99), 85-95.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. K. (2013). *The Changing Academic Profession*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6155-1>
- Theodorson, G. A., & Theodorson, A. G. (1969). *A modern dictionary of sociology*. Barnes & Noble Books.
- Tigau, C. (2013). *Riesgos de la fuga de cerebros en México: Construcción temática, posturas gubernamentales y expectativas de los migrantes*. UNAM.
- Toledo, V. (2021, septiembre 26). La corrupción de la ciencia en México. *Proyecto esperanza*. <https://elproyectoesperanza.com/2021/sin-categoria/la-corrupcion-de-la-ciencia-en-mexico/>
- Tovar, J., y Aragón, M. (2003). Panorama de la investigación en Ciencias Sociales en México. *Revista del centro de Investigación. Universidad la Salle*, 5(20), 43–55.
- Triana, J. (1984). *Etimologías Griegas y Latinas del Español*. UANL.
- Trow, M. (1973). *The transition from elite to mass to universal access* [Ponencia]. Annual meeting of the OECD, Paris.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2019). *Historia*. <https://www.uaa.mx/portal/nuestra-universidad/institucion/historia/>
- UAA. (2019a). *Cuerpos Académicos*. <https://www.uaa.mx/portal/docentes/investigacion/investigacion-cientifica/cuerpos-academicos/>
- UAA. (2019b). *Misión y visión*. <https://www.uaa.mx/portal/nuestra-universidad/institucion/mision-y-vision/>
- Villa-Lever, L. (1996). Los tipos de académico. Los docentes, los investigadores y los gestores. *Revista Mexicana de Sociología*, LVIII(1), 1–13.
- Wildavsky, B. (2010). *The great brain race*. Princeton University Press.
- Wuest, T. (coord.) (1995). *Educación, cultura y procesos sociales*, Vol. 7. México: COMIE-UNAM.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and Methods*. Sage.

- Yurén, M. (1999a). *Eticidad, valores social y educación* [Tesis Doctoral]. UNAM.
- Yurén, M. (1999b). *Formación, horizonte al quehacer académico*. UPN.
<http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Maria%20Teresa%20Yuren%20Camarena.pdf>
- Yurén, M. (1999c). Sujeto de la eticidad y formación valoral. *Revista Educar*, 4, 1-8.
- Yurén, M. (2001). Ethos profesional, eticidad y dispositivos de formación. En A. Hirsch (Ed.), *Educación y valores: Vol. III* (pp. 99-118). Gernika.
- Yurén, M. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En M. Yurén, C. Navia, & C. Saenger (Eds.), *Ethos y autoformación del docente* (pp. 19-45). Pomares.
- Yurén, M. (2007). Reseña Valores universitarios y del profesorado, educación valoral y formación ciudadana Ensayos, investigaciones y propuestas. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 49, 65-68.
- Yurén, M. (2013). Ética profesional y praxis: Una revisión desde el concepto de «agencia». *Perfiles educativos*, 35(142), 6-14.
- Yurén, M., & Araújo, S. S. (2007). *Calidoscopio: Valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos* (Biblioteca Central 306.43 C15312). Universidad Autónoma de Morelos.
- Yurén, M., & Hirsch, A. (2013). *La investigación en México en el campo Educación y valores, 2002-2011*. ANUIES, COMIE.
- Yurén, M., & Izquierdo, I. (2000). Ética y quehacer científico. *Perfiles Educativos*, XXII(88), 21-45.
- Yurén, M., García, L. E., Ramírez, E. M., Agüero, S. B., & Escalante, A. E. (2018). The construction of the education researcher's ethos: The students' perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 26(0), 67.
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3362>
- Yurén, M., Navia, C., & Hirsch, A. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: Tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. *Edetania*, 43, 235-252.

Yurén, M., Saenger, C., & Rojas, A. (2014). Prácticas De Investigación Sobre Formación Moral En México: Meta - Análisis De Un Estado Del Conocimiento. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 14(1), 1-22.

Yurén, M., Saenger, C., Escalante, A., & López, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 75-100.

Zygmunt, B. (2000). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.



Anexos

Anexo 1. Guion de la entrevista

Nombre del entrevistado

Cargo que desempeña en la institución

Antigüedad en la institución

Plataforma en la que se realizó la entrevista

Duración de la entrevista

Fecha

Saludo inicial y presentación:

-Hola, buen día. Mi nombre es Aldo Raúl Díaz Medina, soy estudiante del Doctorado en Investigación Educativa. Antes que nada, me gustaría agradecer el tiempo que me concede.

Explicación del proyecto:

-Como ya le había manifestado en el correo electrónico, en estos momentos me encuentro desarrollando un proyecto de investigación sobre el ethos profesional del profesor-investigador. Este proyecto tiene como objetivo identificar la valoración que el profesor-investigador en Ciencias Sociales atribuye a las tareas de docencia e investigación como promotoras de la configuración de un ethos profesional, así como indagar acerca de los dilemas éticos que pueden desarrollarse dentro de la profesión académica.

Explicación de por qué se le contacta:

-En su calidad como Profesor e Investigador del Centro de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, me interesa hacerle una serie de preguntas al respecto.

Tema Inserción y primeros pasos en la docencia: Me gustaría que me platicara un poco acerca de su persona, su formación escolar, sus inicios en el campo académico, sus primeros pasos en la investigación...

Agenda de conocimiento. Se refiere a los dilemas relacionados con la búsqueda de ideas novedosas, temas, planteamientos de investigación, imposición de agenda de investigaciones, etc.

- ¿Cuáles son los temas de investigación en los que se desenvuelve? ¿Son temas novedosos o tienen una amplia tradición de conocimiento? ¿Cuál fue su primer contacto sobre dicho campo de conocimiento?
- ¿Cómo elige sus temas de investigación? ¿Qué influencias tuvo para incluirse dentro de ese campo de conocimiento?
- ¿Cuál ha sido la recepción por parte de las Instituciones o Agencias financiadoras?, ¿comparten la agenda de investigación? Frente a las nuevas disposiciones del Conacyt, ¿cómo se posiciona su agenda de conocimiento?

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Al momento de trabajar con compañeros, estudiantes, becarios u otros (coordinadores, jefes de departamento, el mismo campo de la sociología, educación o historia), ¿qué proyección existe sobre este campo de conocimiento?
 - Desde su perspectiva, ¿qué futuro le depara a esta agenda de conocimiento?

Responsabilidad social. Buscando una continuidad sobre la temática anterior, se persigue hacer partícipe al académico de su trabajo como investigador y docente en relación a su retribución a la sociedad.

- Hablando en un plano general de la profesión académica, ¿cómo retribuye la profesión académica a la sociedad? ¿Me puede dar algunos ejemplos de trabajos académicos con impacto social y sus resultados?
- Desde un punto de vista de su particular persona, ¿qué aplicación tiene el conocimiento que ha generado? ¿Qué seguimiento realiza sobre sus trabajos de investigación? Los sujetos, contextos o fenómenos investigados, ¿qué clase de cuidado tiene como ellos? ¿Tiene conocimiento del impacto de sus investigaciones en Aguascalientes, en México y en el Mundo?

Convivencia académica. Dilemas sobre la existencia de grupos de poder, incapacidad para trabajar en equipo, poco espacio al diálogo, problemas de convivencia, obstaculización de metas, jerarquías, preferencias, compadrazgos, etc. Dilemas sobre cuestiones de género. Comportamientos discriminatorios, falta de respeto, trabajo diferenciado, estereotipos.

Dilemas de trabajo en equipo. Problemas con alumnado o pares con poco interés, escasa formación o conocimientos, resistencia al trabajo, diferencia de opiniones. Dilemas externos al espacio escolar...Familia, esposo, padres, hijos...

- ¿Cómo describiría el ambiente institucional? ¿Existen diferencias entre departamentos, centros o cargos? ¿Hay una infraestructura adecuada para el desenvolvimiento de sus actividades?
- ¿Existe una visión conjunta de lo que implica el trabajo académico? ¿Existe una visión de lo que implica la educación superior?, ¿cuál es esa visión?
- Al trabajar en equipo, ¿cuáles han sido los resultados? ¿Cómo se lleva con sus iguales y con sus superiores? ¿Cómo es su trato con los subordinados? ¿Cuál ha sido su relación con rectores, jefes de departamento, compañeros, alumnos, becarios, personal administrativo?
- Llevando su papel como académico a un plano ajeno al espacio escolar, ¿cuál es su relación con otros investigadores? ¿En el plano familiar? ¿En el plano social?
- ¿En algún momento se ha sentido discriminado, obstaculizado o diferenciado? ¿Hay alguna clase de estereotipo de carácter peyorativo presente en su ámbito laboral que lo afecte a usted o a algún compañero?

Productividad académica. Se plantean las dificultades relacionadas con las funciones de investigación y docencia, si los criterios establecidos por las instituciones educativas, políticas educativas y parámetros profesionales generan problemas al desenvolvimiento profesional.

- ¿Cuáles son las actividades que debe realizar como Profesor-investigador?
- ¿Qué implica hacer Docencia? ¿Difusión? ¿Gestión? ¿Administración?
- ¿Dedicación de tiempo y esfuerzo? ¿Cómo se divide entre estas actividades? ¿Cuáles requieren mayor atención, esfuerzo y tiempo? ¿Cuáles brindan mayor retribución (profesional, personal y económica)? ¿Cuáles son las que representan mayor desgaste? ¿Cuáles son cruciales para la actividad académica? ¿Cuáles actividades cambiaría, eliminaría o aumentaría como parte de la profesión?

Despedida: Muchas gracias por su tiempo, quisiera mencionarle que la información que me ha compartido ha sido de suma importancia. Por último, me preguntaba ¿si le gustaría agregar algo más o algún comentario sobre la entrevista?, todo es bien recibido...

Le vuelvo a agradecer por la información y le recuerdo que todo es absolutamente confidencial y para uso estrictamente académico.

En un futuro cercano y de ser necesario, ¿podría volver a contactarlo?... gracias y hasta pronto.

Anexo 2. Carta de presentacion

Aguascalientes, Ags., enero de 2021

Estimado Dr. XXXX
Profesor-investigador
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma de Aguascalientes
P R E S E N T E

Como parte del proyecto de investigación titulado “La configuración del ethos profesional del profesor-investigador en Ciencias Sociales. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Aguascalientes”, que actualmente se lleva a cabo en esta institución, se tiene programado entrevistar a profesores investigadores del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades.

Por ello, en su calidad como profesor e investigador, le agradecería me conceda una entrevista el día y la hora que a usted le parezca conveniente. La entrevista tendrá una duración aproximada de 45 minutos. En caso de aceptar podría organizarla de forma virtual o presencial según su disponibilidad.

Se le garantiza que la información obtenida será utilizada con estrictos fines académicos por lo que en todo momento se mantendrá el anonimato de su participación. Con la información obtenida se espera obtener insumos para el desarrollo del proyecto de investigación antes mencionado.

Agradezco de antemano sus atenciones. Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Mtro. Aldo Raúl Díaz Medina
ID 101889
Correo: diazr.aldo@gmail.com
Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa