

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Los futuros académicos de la UPN:
sugerencias de la planta académica para una propuesta de formación.”***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta:

Ulises Cedillo Bedolla

Asesor: Dr. Luis Eduardo Primero Rivas

Ciudad de México

Septiembre 2018

INTRODUCCIÓN **5**

CAPÍTULO 1. EL REALISMO ANALÓGICO COMO FILOSOFÍA ADOPTADA **11**

EL CONCEPTO DE PRÁCTICA DESDE LA FILOSOFÍA ADOPTADA	11
SOBRE LOS SERES HUMANOS	11
Darle soporte a lo dicho	12
La persona	13
En síntesis	14
Sobre la formación de la persona	15
La apropiación	15
LA PRÁCTICA	17
La economía	18
La moral	19
En concreto	19
MÁS ALLÁ DE LA EXPRESIÓN ENDÓGENA DE MI PRIMERA FORMACIÓN.	20
LO QUE PIENSO ES UNA EQUIVOCADA FORMA DE INTERDISCIPLINA Y TRANSDISCIPLINA	22
LO QUE BUSCO EN CONCRETO	26
LA TEORÍA DE LA ESTRUCTURACIÓN DE GIDDENS	27
CONCLUSIÓN	29

CAPÍTULO 2. LOS GRUPOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO. COMUNIDADES EPISTÉMICAS **30**

LA ANTROPOLOGÍA DE LA CIENCIA	31
LA FORMACIÓN DEL CIENTÍFICO EN COMUNIDADES EPISTÉMICAS	31
La ideología	33
La solidaridad	33
La producción de conocimiento y apertura de una comunidad epistémica	34
La lealtad a la comunidad o a la tutoría y al enfoque teórico	34
El mantenimiento de los miembros en la comunidad	36
El relativismo o la vigilancia epistemológica en las comunidades	37
LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA CENTRADA EN PRÁCTICAS: PRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO AL INTERIOR DE COMUNIDADES EPISTÉMICAS	38
CONTEXTO DE JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO	40
LAS PRÁCTICAS COMO ELEMENTO EN LA JUSTIFICACIÓN DE LA CIENCIA	42
El caso de Neurath	42
El caso de Ludwik Fleck	44
El caso de Polanyi	46
EN CONCLUSIÓN	48

CAPÍTULO 3. LOS ACADÉMICOS **50**

EL TRABAJO DE ANA HIRSCH, UN CASO PARADIGMÁTICO EN EL CONTEXTO DE ESTA INVESTIGACIÓN	50
LOS INICIOS DE LA FORMACIÓN DE ACADÉMICOS EN MÉXICO	51
DOS CORRIENTES DE PENSAMIENTO EN LA EDUCACIÓN	51
La tecnología educativa	54
Tendencias formativas derivadas del marxismo	55
LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN DE ACADÉMICOS	57
SOBRE LA UNIVERSIDAD QUE SE QUIERE Y QUE SE TIENE	57
La evaluación	61
Los académicos	64
Los profesores de tiempo parcial	68
Comunidades epistémicas	69
Consideraciones sobre la formación para la vida académica	72
Tutoría	76
CONCLUSIÓN	80

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA E INTERPRETACIÓN **81**

EN LA BÚSQUEDA DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA	83
EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN	84
APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	85
EL MOMENTO INTERPRETATIVO	87
LA METODOLOGÍA INSTRUMENTAL	87
LA CONCRECIÓN INTERPRETATIVA	90
CATEGORÍA A-1 - ECONOMÍA E INSTITUCIÓN.	90
CATEGORÍA A-2 - ECONOMÍA Y DOCENCIA.	95
CATEGORÍA A-3 – ECONOMÍA E INVESTIGACIÓN.	96
CATEGORÍA A-4 – ECONOMÍA Y DIFUSIÓN.	98
CATEGORÍA A-5 – ECONOMÍA Y GESTIÓN.	98
CATEGORÍA A-6 – ECONOMÍA Y COMUNIDADES EPISTÉMICAS.	99
CATEGORÍA A-7 – ECONOMÍA Y TUTORÍA.	100
CATEGORÍA B-1 – MORAL E INSTITUCIÓN.	101
CATEGORÍA B-2 – MORAL Y DOCENCIA.	105
CATEGORÍA B-4 – MORAL Y DIFUSIÓN.	106
CATEGORÍA B-6 – MORAL Y COMUNIDADES EPISTÉMICAS.	107
CATEGORÍA B-7 – MORAL Y TUTORÍA.	109
CATEGORÍA C-1 – EDUCACIÓN E INSTITUCIÓN.	111
CATEGORÍA C-2 – EDUCACIÓN Y DOCENCIA.	113
CATEGORÍA C-3 – EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN	115
CATEGORÍA C-6 – EDUCACIÓN Y COMUNIDADES EPISTÉMICAS	116
CATEGORÍA C-7 – EDUCACIÓN Y TUTORÍA	118
REFLEXIONES FINALES	120
RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	120
PUNTOS NODALES DE LA INVESTIGACIÓN	122
LO QUE QUEDA PENDIENTE	124

<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	<u>126</u>
<u>ANEXO 1:</u>	<u>133</u>
TOPOGRAFÍA DE LAS INVESTIGACIONES REGISTRADAS EN LA UPN	133
TOPOGRAFÍA DE LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UPN	135
<u>ANEXO 2:</u>	<u>138</u>
INSTRUMENTO PARA LA ENTREVISTA AL ACADÉMICO DE LA UPN	138
<u>ANEXO 3:</u>	<u>139</u>
LAS EXPRESIONES DE LA PRÁCTICA SEGÚN LAS CATEGORÍAS ASUMIDAS	139

Introducción

En el año 2011 me matriculé como estudiante de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. Las experiencias formativas registradas en mi memoria son múltiples y diversas, sin embargo, dado el contexto y propósito en el que se inscribe esta redacción, he de referir a un agente fundamental de dicha formación: mis profesores.

Académicos, era como llamábamos a los profesores mis compañeros y yo. Estos agentes formativos poseían personalidades distintivas que se concretaban en prácticas escolares que hacían que nos identificáramos más con unos que con otros. No obstante, dentro de la variedad académica universitaria podría perfilarse una cualidad latente: la edad.

Me refiero a que una buena parte de los académicos con los que cursé las asignaturas del programa de estudios de la licenciatura, eran profesores de edad avanzada; incluso era parte de la cotidianeidad andar por los pasillos de la institución y observar a adultos mayores caminando con dificultad por la rocosa arquitectura UPNiana, haciendo uso de bastones, andaderas y tanques de oxígeno.

Lo descrito no era para mí un acontecer consciente y de allí importante, sino es que en octubre del 2015 asisto a la Feria de las Ciencias y las Humanidades de la UNAM (evento en el cual se promueven actividades de índoles diversas, pero con un factor en común: La Ciencia) y concurro dentro de esta feria a una plática llamada “Ahorro y Seguridad Social en la Población Adulta Mayor de México”, donde conozco que la parte de la sociedad conocida como *adultos mayores* —de 60 años o más— es la población que más está creciendo en el país debido al alto índice de natalidad ocurrido entre los años los años 40s y 60s, la disminución en los 70s y al aumento en la calidad de vida y en los medios actuales para preservarla, según los datos del INEGI que mencionaron. Esto me hizo recordar las experiencias vividas como estudiante de licenciatura, y de allí reflexionar y considerar que quizá estas estadísticas se estaban manifestando en la planta de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco), más en cuanto que esta institución ronda los 40 años

de existencia. Así, después de algunas averiguaciones¹, constaté que para este año 2018, de los 195 académicos de la UPN (Unidad Ajusco) con una plaza de tiempo completo, el 46.6 % posee una edad de 60 años o más; y el 26.6 % ronda entre los 55 y 59 años. Ante tales cifras, concluí que una parte considerable de esa planta de académicos son personas de la tercera edad y que su jubilación debe estar muy próxima, por lo que me resultó inquietante indagar sobre los procesos de formación de los académicos que ocupan las vacantes de quienes se retiran de la institución.

Desde mi básico conocimiento del tema, supuse que la universidad responde a las vacantes académicas —tras la jubilación de su personal— mediante un concurso público de plazas, proceso que permite que ingresen nuevos profesores consiguiendo con ello el rejuvenecimiento de la planta académica; sin embargo, una razón en particular me hizo pensar que quizá los mismos estudiantes de la UPN podrían convertirse en sus futuros académicos, es que, ya que la universidad forma especialistas en el campo educativo ¿por qué no formar especialistas en educación superior?². Bajo estas elementales suposiciones mi línea de investigación se acotó y concretó en que los estudiantes de esta universidad podrían ser los futuros académicos de ella. Por ello, resultará importante conocer cómo se forman o cómo se deberían formar.

Bajo este supuesto, pienso que las condiciones presentes son óptimas y necesarias: óptimas, porque existe una planta académica de profesores fundadores que poseen una vasta experiencia, con la cual pueden proveer una buena formación a estudiantes que destaquen y se interesen por hacer vida académica; y necesarias, debido a que la condición de edad de muchos de ellos llevará, eventualmente, a un relevo generacional, esto es, al rejuvenecimiento de la planta académica de la UPN.

Esta estructura de pensamiento orientó la investigación, la cual se concretó a través de una aproximación a los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, con

¹ El resultado de estas averiguaciones, refieren a las solicitudes de información hechas a la Plataforma Nacional de Transparencia del Gobierno Federal y a otras instancias institucionales.

² Más adelante, en el capítulo dos y tres esta conjetura se fundamenta, sobre todo en el tres, a razón de lo dicho por Hirsch sobre: cómo un programa de formación de profesores debe atender al contexto y las necesidades de la Universidad en cuestión.

el propósito de conocer, a partir de lo que dicen de su práctica académica, cómo se formaron como académicos y cómo piensan que deben formarse los futuros académicos de esta institución.

Tales interrogantes fueron guías en esta investigación y su pretensión de respuesta es trabajada en cada uno de los cuatro capítulos que componen esta redacción.

En el Capítulo 1 tuve como propósito alcanzar dos objetivos: por una parte, exponer la filosofía que sirvió de base interpretativa a lo largo de la redacción, y por otra, presentar lo que entendí por el concepto de *práctica*. Es por ello por lo que se pueden percibir tres momentos en la redacción de este capítulo, cada uno de los cuales requiere de una atenta lectura para dar cuenta de la simultaneidad descriptiva.

En un primer momento se puede leer mi posicionamiento filosófico: el *realismo analógico*, en el cual desagrego o problematizo la constitución tanto de lo existente como de la persona. En un segundo momento, refiero que quien tiene la facultad de integrar, constituir, dar continuidad y transformar la realidad, es la práctica, por lo que señalo las formas en las que se expresa y así asumo que es mediante ésta como la persona se constituye y compone al mundo en un proceso cíclico y continuo.

Cabe señalar que, en este segundo momento, estas formas de la práctica: *economía, moral y educación*, son desarrolladas cuidadosamente pues más adelante representan el primer conjunto de categorías que permiten el acercamiento metodológico teórico y práctico, que se abordan en los subsecuentes capítulos.

El tercer y último momento de este capítulo, está abocado a fundamentar la filosofía que sirvió de base interpretativa. Para ello, la problematicé a través de la tesis de la relatividad e inconmensurabilidad de los paradigmas de Kuhn para dar cuenta de que el realismo analógico puede superar esta irreconciliación, siempre y cuando los puentes de comunicación posean afinidades ontológicas; finalmente es que esta aclaración me permite fundamentar la continuidad del Capítulo 2.

En éste, se pueden leer dos desarrollos teóricos (correspondientes a los apartados) que poseen afinidades ontológicas y epistemológicas con la filosofía asumida. Por una parte, está la *antropología de la ciencia* de Larissa Adler-Lomnitz, y por otra, la *filosofía de la ciencia centrada en prácticas* de Sergio Martínez; ambos trabajos exponen consideraciones a propósito de la producción, justificación y apropiación del conocimiento científico, pero las caracteriza el hecho de concretarse desde el trabajo en colectivo.

De ambos desarrollos teóricos surgen en esta investigación las tres siguientes conjeturas:

- La formación del académico de la UPN ha de concretarse al interior de comunidades epistémicas situadas en la universidad;
- La formación debe considerar las formas de la práctica: *economía, moral y educación* (Capítulo 1); y,
- El académico de la UPN debe poseer una formación epistemológica, es decir, debe hacer investigación educativa y, por tanto, científica.

De esta última conjetura es por lo que entiendo y manejo como símiles conceptualizaciones a las *comunidades científicas* y a las *comunidades académicas*, así como *académico* y *científico*. Sin embargo, para evitar una controversia mayor o, en su defecto, confusión en la lectura, referiré a las agrupaciones o asociaciones de académicos y científicos únicamente como *comunidades epistémicas*, pues habrá de prevalecer que son comunidades de producción, justificación y fundamentación del conocimiento.

Mediante el desarrollo de la antropología de la ciencia (apartado uno) preciso que es por medio de las comunidades epistémicas que se da la apropiación de la ideología, de la solidaridad, de la confianza, de la lealtad, y demás virtudes personales e intelectuales que son necesarias para la formación del científico. Su ejercicio es lo que permitirá no solo el mantenimiento de la comunidad, sino que igualmente serán características de la calidad y cualidad de la formación intelectual, del quehacer de la ciencia y con ello de su conceptualización.

En el segundo apartado de este capítulo, recorro a la filosofía de la ciencia centrada en prácticas, y lo hago ante la dualidad del *contexto de justificación* y del *contexto de descubrimiento*. Ambos planteamientos surgen como una forma de entender la producción y fundamentación del conocimiento científico; la problemática aquí es que *las prácticas* y las asociaciones o *comunidades epistémicas* —conceptos importantes en esta investigación— son ubicadas dentro del contexto de descubrimiento y nada tienen que hacer en la justificación de la ciencia, por lo tanto, ello resulta ser un argumento en contra de la formación del científico-académico al interior de las comunidades. El propósito de este segundo apartado es presentar argumentos acerca de que las prácticas que se dan al interior de las comunidades epistémicas son igualmente elementos que fundan el saber de la ciencia y de allí justifican igualmente a las comunidades como espacios formativos para la vida científico-académica.

Finalmente, pretendo que, con la exposición y ponderación de ambos planteamientos, se hagan evidentes algunos de los procesos y vínculos que se dan al interior de las comunidades epistémicas, mismos que resultan importantes en la formación del científico-académico, ello servirá para orientar algunas prescripciones pedagógicas acerca de la formación del académico de la UPN.

El Capítulo 3 está escrito igualmente en dos momentos, en el primero presento el texto de Ana Hirsch Adler sobre la formación de profesores a nivel superior de educación. Este trabajo resulta ser un caso paradigmático en el contexto de esta investigación, pues de los dos programas de formación que describe, uno de ellos se articula con la propuesta educativa que se expone y evidencia en el Capítulo 2, dándole así sustento.

El segundo momento de este capítulo, parte de la sugerencia hecha por Hirsch al respecto de que, la planeación de la formación del académico requiere previamente el conocimiento de las necesidades del contexto universitario, pues a ello ha de responder la formación solicitada.

El conocimiento directo del contexto de la UPN —acercamiento a los académicos de la institución— es una actividad que se detalla en el Capítulo 4; sin embargo, en

este Capítulo 3, expongo el estado del arte encontrado sobre la universidad y la formación de académicos. Esta actividad me permitió sintetizar según la teoría, que el académico realiza su práctica cotidiana en la institución donde labora a través de la docencia, la investigación, la difusión, la gestión, la participación en comunidades epistémicas y la tutoría; y que cada una de esas prácticas se ve condicionada por el momento revisionista que vive la universidad a propósito de un contexto social globalizado y neoliberal. En este sentido, el capítulo da cuenta de las consideraciones teóricas que se deben describir y comprender previas a un ejercicio instrumental, práctico y cognitivo de la investigación; es decir, en este segundo apartado del Capítulo 3 se perfila la forma en que decidí cómo me acercaría a los académicos, al conocimiento de sus prácticas (y con ello al contexto y necesidades universitarias), a su formación y a la concepción de formación que piensan debe tener el futuro académico. Por eso, en el capítulo siguiente, explico el instrumento que elaboré a partir de las prácticas académicas cotidianas, y como resultado de su aplicación, presento el esbozo de un programa formativo de académicos UPNianos.

El Capítulo 4, lo inicié con un recuento acerca de qué significó metodológicamente cada uno de los capítulos previos. El terminar esa exposición, me permitió referir la metodología propia del *realismo analógico* y así esclarecer cómo operaría en cuanto a la aproximación y conocimiento de la realidad.

En esta aproximación y conocimiento de la realidad, se encuentra descrito el cómo elegí a los candidatos para la entrevista, el cómo formulé el instrumento de investigación, cómo lo apliqué, cómo lo organicé para su interpretación, cómo lo interpreté, qué dicen los académicos al respecto de su formación y de la formación de los futuros académicos y qué sugiero al respecto.

De esta manera concluí la investigación, dándole respuesta a mis preguntas de investigación y aportando sugerencias al respecto de qué hay que considerar en lo referente a la formación de académicos de la UPN, las cuales son el producto del conocimiento del contexto y de las necesidades detectadas por medio de la aplicación del instrumento de investigación a siete académicos de la UPN y, en consecuencia, por la interpretación de su retórica.

Capítulo 1. El realismo analógico como filosofía adoptada

El concepto de práctica desde la filosofía adoptada

Esta primera parte de la exposición refiere mi reflexión a propósito de lo que desde el *realismo analógico* —filosofía adoptada— se entiende como *práctica*. Esto significa que usted lector podrá dar cuenta de cuál es la concepción teórica desde la cual interpreto y redacto este trabajo; quiero decir, la forma de comprender el mundo, la vida y la historia en la cual se me ha y me he formado profesionalmente.

Sobre los seres humanos

Con base en el realismo analógico, Primero (2010) menciona que se debe reconocer que es lo material o referencial desde donde los seres humanos reproducimos la vida, es decir que, es la naturaleza el origen de lo real y de la vida (p. 85). Así, desde *el ser ahí*, desde el espacio de lo fáctico inicia un proceso de existencia y de desarrollo ontogenético —de las personas— que las faculta para un segundo, el filogenético, esto es, el de la especie humana. Tal desarrollo es el que permite diferenciarnos paulatinamente de la especie o fauna animal, siendo lo fáctico el espacio donde se da y aprecia este proceso diferenciador, así como lo plasmó Friedrich Engels en su texto *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*; desde lo *real* es que las personas como particularidad y los seres humanos como genericidad partimos para ser tales.

Sin embargo, la facticidad de lo real cambia al momento de que los seres humanos estamos ahí, pues factores bio-antropológicos como el instinto a la supervivencia nos hacen operar sobre lo que existe, esto es, sobre la naturaleza, consiguiendo desarrollar primitivas capacidades fisiológicas, morfológicas, sensibles y simbólicas que nos permiten referir a la *poiésis*: conjunto de actividades primeras y primarias de los seres humanos que sirven para protegernos de la hostilidad de la naturaleza, de lo real. Así, lo real comienza a modificarse vía la acción humana y por ello es por lo que ahora se entenderá como *realidad*, que de acuerdo con Primero (2010), significa dar paso a un segundo momento histórico, posterior al natural: el social (p. 86); por lo tanto, la realidad es todo lo existente, tanto lo natural como lo producido por los seres humanos. De allí que la tesis de la *onto-antropología* cobre significado

al señalar “la relevancia del ser humano en la conformación [y continuación] de lo existente, en su escala humana” (Primero, 2010, p. 47).

Las acciones que los seres humanos realizamos comienzan a ampliar la realidad y no solo por la práctica misma, sino que a nivel simbólico igualmente se amplía, pues tras determinada acción tenemos un porqué: un significado y un sentido; los cuales tienen su base en las distintas capacidades sensibles e intelectuales de las personas. Por ejemplo, si lo real es hostil y los seres humanos sentimos frío, tendrá *sentido* accionar sobre la naturaleza para producir algo que cubra nuestros cuerpos y lo *signifiquemos* como protección y quizá más adelante como vestido. Así, entendemos que el devenir de los seres humanos en aras de la sobrevivencia requiera de una *integración del ser de lo existente*; un proceso dialéctico y hermenéutico entre lo natural y lo humano que como síntesis genera el movimiento y ampliación de la realidad.

Darle soporte a lo dicho

La tesis de la onto-antropología nos responsabiliza como seres humanos de una posible omisión o falta de compromiso en la conformación de la realidad. Esta tesis resulta ser un señalamiento ético, pues nos da primacía en su constitución, debido a que lo existente debe ser considerado en su escala humana, ya que somos nosotros quienes le damos movimiento, sentido y significado. En otras palabras, todo cuanto hay cobra sentido y significado a partir de nuestro estar ahí. Por ello es por lo que Primero (2010) señala que lo real da paso a la realidad siendo ésta el producto de los seres humanos, producto de la tensión entre lo material, referencial o externo a ellos y su interioridad, sensibilidad y simbolicidad (p. 48).

A pesar de la importancia que le doy a la tesis de la onto-antropología debo precisar que una manera descuidada de retomarla puede caer en un subjetivismo, relativismo, idealismo o culturalismo puro. Por lo cual, es necesario que en este momento continúe refiriendo al *realismo analógico*.

De acuerdo con Beuchot y Primero (2012), el realismo analógico es un desarrollo intelectual de carácter realista que apela a la existencia de lo real, independiente y previo al horizonte de significado y sentido que los seres humanos le podamos dar.

En él se combina proporcional o analógicamente lo referencial o externo a los seres humanos y su interioridad o sensibilidad y simbolicidad (p. 82); coexistencia que da como resultado las respuestas psico-afectivas y las interpretaciones humanas, mismas que permiten ampliar paulatinamente la realidad. Un ejemplo básico de tal proporcionalidad constitutiva de lo existente es descrito por Beuchot y Jerez (2014) al comentar el caso de los colores, al respecto, refieren que éstos “no se dan en las cosas como las percibimos (nuestros ojos tienen que poseer las capacidades para captarlos), pero tienen cierta estructura para que nuestros ojos las capturen.” (p. 58).

A razón de lo anterior, entiendo que la realidad se da en proporciones o analogías, no es puramente objetiva o referencial ni tampoco solo un producto de las interpretaciones o procesos mentales de nosotros los seres humanos, sino que, a partir de nuestra existencia, la realidad se asociará a una hermenéutica, es decir, a una interpretación que se hace de lo existente vía nuestras capacidades sensibles e intelectuales. Pero he de precisar que lo existente ya con el estar ahí del ser humano es tanto referencial como sensible y simbólico, por lo tanto, nuestra capacidad interpretativa debe ser de mayores alcances, pues, así como se interpretan las acciones o referentes sociales se ha de interpretar las emociones y sentimientos que las motivan, esto, por ser parte de lo existente.

Por ello es por lo que desde la filosofía adoptada se insista en la formación de bases sensibles e intelectuales que nos permitan dilucidar oportuna y cuidadosamente lo existente, esto es *dar con la realidad*³, para con ello orientar nuestras acciones en ésta, dada la importancia y peso de nosotros en su conformación, movimiento y ampliación.

La persona

Para conseguir ser parte del género humano, es decir, para iniciar un proceso filogenético que nos distinga de la especie animal, como seres humanos tenemos que pasar por un desarrollo ontogenético, impulso potenciado por el mismo colectivo

³ Tesis del filósofo argentino José Luis Jerez, misma que puede rastrearse en sus diversas publicaciones en obras contenidas gratuitamente en el portal de internet del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php> Véase en particular el libro *Dar con la realidad* (2014).

del cual devenimos; teleología —que puede ser consciente o inconsciente y según temporalidades— que nos configurará como una *persona*, siendo desde esta cualidad que accionaremos en el mundo.

El conjunto de acciones que realizamos para ser tal, se han de referir como *práctica*; pues como he mencionado, desde la filosofía que adopto, el *ser*, parte de lo material, y para ser, la persona ha de realizar una *práctica* en este espacio. Sólo con la *práctica* comentan Beuchot y Primero (2003), se asegura la producción y reproducción de las condiciones de vida (p. 99).

En síntesis

En síntesis, lo real adquiere sentido con la existencia de los seres humanos; y en efecto, con esta práctica se le da un peso ético a su existencia, pues hace de ellos los artífices de su propia creación, cobrando sentido la tesis de la onto-antropología. Sin embargo, para lograr tal dilucidación es importante una filosofía de igual carácter ético, que conciba lo existente en su escala humana y a su vez como la proporción o analogía entre su exterioridad e interioridad, porque es lo interno lo que da significado y sentido a lo externo —sensibilidad e interpretación— adquiriendo así movilidad el ser de lo existente a través de la práctica, del tiempo y del espacio.

Tal producción y movilidad del ser de lo existente reitero, será producto de la práctica de la persona, que a su vez será configurada —la persona— por ésta —la práctica— en un movimiento continuo, consiguiendo multiplicar cada vez más los factores constitutivos de la realidad. Al respecto, Beuchot y Primero (2003) comentan que al ser la *práctica* una acción concreta de la persona en la vida cotidiana produce y reproduce las condiciones de vida, dando origen a la sociedad. Es así como consigue trascender a su subjetividad mediante la generación de significados y sentidos, mismos que le servirán nuevamente para accionar en la realidad (p. 94).

Sobre la formación de la persona

Desde la pedagogía⁴ de la filosofía adoptada, las personas nos hacemos de un tipo de práctica según la educación que hayamos recibido; en consecuencia, según Primero y Beuchot (2006), la educación apela en el mejor de sus significados y sentidos a la formación de la persona, acción que se concreta mediante la apropiación de la realidad, proceso indispensable para vivir en ella (p. 104).

De acuerdo con Primero (2010), esta pedagogía, comprende a la educación como formación, diferenciándola de la instrucción. Por lo mismo se la entiende como una *ontología*, dada su capacidad creadora y de allí formadora del *ser* (p. 18). Es por ello por lo que concibo que la educación que recibe una persona configura sus capacidades de apropiación de la realidad y de acción en ella.

La educación desde esta pedagogía es efectivamente una ontología, pero es igual de importante según Primero (2010) referirla como una *apropiación*, pues según nuestra capacidad de apropiarnos de la realidad, de nuestras capacidades de abstracción, referiremos nuestra capacidad de acción en ella (p. 76). Por estas razones es que entiendo que una buena formación de la persona es sinónimo de una buena apropiación o abstracción de la realidad. A continuación, desarrollo tales argumentos.

La apropiación

La apropiación es formación de las personas y significa que éstas tienen que “hacer suyo el mundo de la objetividad para poder existir como tal” (Primero, 2010, p. 75). Esto nos hace pensar que, para *ser persona*, debemos ser referentes de una práctica educativa que nos permita apropiarnos de la realidad heredada y con ello conseguir no sólo ser parte de ella, sino (como ya anuncié dada la tesis onto-antropológica) conseguir aumentarla con nuestra práctica y con los significados y sentidos que le atribuyamos a ésta.

La tesis de la educación como apropiación da a entender entonces, que este proceso consta de la necesidad de hacer nuestro el mundo de la *objetividad*

⁴ Cabe mencionar que la pedagogía del realismo analógico es conocida como: *Pedagogía de lo Cotidiano*,

mediante su introyección en nuestra *subjetividad*, lo que permitiría actuar de manera adecuada en la realidad. De ahí que resalte el carácter analógico de esta concepción pedagógica, pues tras este proceso de apropiación que comenta, lo que se devuelve a la realidad es justamente una combinación o proporción de lo externo e interno al ser humano, tal como lo había planteado el realismo analógico —su filosofía—.

En este sentido, Primero (2010) expone que lo externo al ser humano configura nuestra subjetividad al introyectarse, por lo que este proceso permite hacernos de los objetos de la sociedad, de su uso, cuidado y de sus medios de producción, es decir, de la *economía*; así como de la *moral*: de la comunicación e interacción, cualidades que permiten actuar adecuadamente con los demás (pp. 77-78).

En suma, la economía y la moral dan movimiento y ampliación a lo existente al ser tipos de prácticas que se apropian y se devuelven a la realidad dada su cualidad de ser objeto de la educación, por lo que es ésta quien da forma u origen y con ello movimiento y ampliación de la realidad, y es así como toma sentido pensar a la educación como una ontología.

He de precisar una idea más que Primero (2010) plantea en el proceso de apropiación de la realidad. Éste nos dice que la introyección que hacen las personas de lo externo les permite la configuración de su subjetividad, con tal abstracción no sólo se consigue una apropiación y control de lo externo como ya se ha referido, sino que igualmente le faculta para apropiarse de su naturaleza interna: de su sistema fisiológico, sensible y simbólico (p. 76). Es por eso por lo que la descripción de la práctica educativa como apropiación es incompleta o incomprensible sino se precisa el peso de lo sensible en su realización; la práctica efectivamente integra, mueve y amplía lo externo al ser humano, pero igualmente realiza lo mismo en su interior. El proceso educativo significa, entonces, una transformación en el ser interno de las personas, la cual como he comentado, condicionará su cualidad en su devolución al exterior.

Con lo anterior, entiendo que para constituirnos como persona y con ello poderle dar forma, continuidad y movimiento a lo existente hay que ser objeto de la

educación, pues es ésta la práctica que nos faculta para apropiarnos de un tipo de economía y de moral. En consecuencia, habrá una afinidad entre la educación que recibimos y nuestras apropiaciones, que podrá ser percibida una vez que la persona devuelva sus abstracciones a la realidad; entendiendo que será la educación el sello característico de nuestra economía y moral, que con su objetivación se consigue mantener la tesis de la onto-antropología.

Por lo tanto, desde esta pedagogía, la educación es antes que enseñanza y aprendizaje, una apropiación del mundo. Esta abstracción debe realizarla quien se educa, más en este proceso contribuyen consciente o inconscientemente quienes circundan a la persona, siendo ellas, según tesis beuchotianas, modelos formativos icónicos o idólicos⁵.

La práctica

Como he mencionado, la práctica es el conjunto de acciones concretas que realizamos para *ser* en el mundo, con ella se asegura la producción y reproducción de las condiciones de vida, así como de la apropiación de la realidad. Ésta es lo que le da origen, movimiento y continuidad a la realidad.

De acuerdo con Primero (2010), para la ontología de la filosofía adoptada, la práctica es la acción humana para vivir y reproducir la vida, es una manera de ser del ser humano, así como de entender y clasificar sus acciones (p. 87), y es lo que origina, mueve e integra a la realidad —al *ser*—. La práctica se clasifica mediante sus formas de economía, moral y educación; es por ello por lo que mencioné que lo real adquiere sentido desde el *ser ahí*; la integración de lo existente mediante la práctica es el proceso onto-antropológico que constituye a las personas y que a su vez constituye lo que ellas requieren para mantenerse con vida.

⁵ Para conocer sobre tales ideas aplicadas en la pedagogía, puede usted consultar la tesis *La hermenéutica analógica: una conceptualización pedagógica hacia la revalorización del docente universitario como modelo de formación*, sustentada por María Guadalupe Rivera Castañeda (2016) para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo en el programa educativo de la UPN.

La economía

De acuerdo con Beuchot y Primero (2003), la economía es el tipo de práctica mediante la cual las personas transforman la naturaleza y generan los recursos para mantenerse (p. 99). En otro documento, el mismo autor (2010) la refiere como el trabajo sobre la naturaleza que sustenta la vida (p. 55).

Esta clasificación de la práctica comenta Primero (2010), surge a propósito de la necesidad de sobrevivir, necesidad inherente que impulsa una actividad primigenia como la *poiesis*, la cual es la acción orientada a extraer de la naturaleza lo necesario para alimentarse, protegerse y asegurarse. En general, es entendida como el conjunto de acciones humanas mediante las cuales se ejerce el trabajo (p. 87). Trabajo que evolucionará en el tiempo de distintas maneras según geografías, biografías y culturas.

La economía, según Primero (2010), se entiende como el trabajo sobre la naturaleza para dar sustento a la sociedad, el cual ampliará sus formas de reproducirse y se concretará en los diversos modos de producción que han mantenido al ser humano en actividad (pp. 87-88). Estas formas de producción, Marx las refirió como comunismo primitivo, feudalismo y capitalismo y señaló que deberían ser superados para arribar al socialismo y más tarde al comunismo.

Por esa razón concebiré a la economía como trabajo, esto es, como la primera forma de entender a la práctica dado que ésta sostiene a la sociedad y le da integración, movilidad y ampliación a lo existente.

Expuesta la economía como *trabajo*, quiero decir como una forma de la práctica mediante la cual “se obtienen los medios de producción y reproducción de la vida” (Beuchot & Primero, 2003, p. 84), he de aludir a lo que Engels (2009) señala de esta actividad. Al respecto, dice que tras el desarrollo del trabajo, la persona da cuenta de que al multiplicar los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta hay ventajas para cada una, por lo cual habría que agrupar más a los miembros en una sociedad (p. 15); de esta manera, vislumbro que la economía es una práctica que ha de hacerse en colectivo y/o agrupaciones, pero que para realizarse con éxito requiere

de una norma que regule esa interacción, dándose así la siguiente forma o clasificación de la práctica a considerar: la *moral*.

La moral

La economía, como lo señala Primero (2010), será normada por la moral. Este tipo de práctica permitirá el desarrollo y, por ende, el desenvolvimiento de la sociedad al ser quien describa y busque normar la convivencia (p. 88) y con ello, la coexistencia. Al respecto de la descripción y regulación de la convivencia, Beuchot (2007) comenta que hay que distinguir entre *moral* y *ética*, pues según Hegel, la primera refiere a lo que suele hacerse en una sociedad y la segunda a lo que debe hacerse independientemente de una sociedad en particular; así, etimológicamente la palabra latina de *moral* es “*mos*” que significa costumbre y la palabra ética proviene del griego “*ethos*” que significa morada o entorno (p. 62). Por lo tanto, moral “tiene una connotación descriptiva (...) pues es la descripción de las costumbres sociales” (...)

En conclusión, en esta investigación entenderé a la moral como: la descripción de las acciones por medio de las cuales las personas acostumbran a entablar y mantener relaciones sociales. Por esta razón es que Primero (2010) comenta que, al develar la economía que somos seres sociales, el trabajo se concreta en colectivo, de esta manera las relaciones, los hábitos y las costumbres serán entendidas como moral (p. 88).

A todo esto, no hay que olvidar la ya reiterada y ampliamente descrita importancia de la práctica educativa, que, al ser conceptuada como *apropiación*, sin ésta, la adquisición y reproducción de las dos clasificaciones de la práctica ya aludidas es improbable.

En concreto

Cuando refiero a la integración, movilidad y ampliación de lo existente mediante la práctica de las personas, describo a la economía, a la moral y a la educación; es decir, son estas las categorías, con las cuales pienso se expresa el concepto de práctica.

En concordancia con Primero (2010) entenderé a la práctica como *la forma primera de existir*, de ser del ser humano en sociedad; como la actividad que reproduce la

vida y que podemos clasificar según sus formas (p. 86-87); es ella mediante la cual expresa su modo de ser la persona.

Al referir desde el realismo analógico a la práctica como el elemento onto-antropológico que produce, mueve e integra a lo existente, su proceso de investigación o método denota un primer momento en ella: el ontológico. Es decir, alude a que en el proceso del conocer primero hay que *dar con la realidad*; y para ello se sugiere conseguirlo mediante la identificación de la práctica económica, moral y educativa de las personas. El segundo momento de este método o proceso científico, es el epistemológico el cual busca la comprensión o sentido de tales formas o clasificaciones de la práctica.

Por lo anterior y ya en concordancia explícita con el tema de investigación que expongo, pretendo *dar* con la práctica de los académicos de la UPN; y procuro conseguirlo a través de un acercamiento dialógico con ellos. De esta manera, procederé epistemológicamente a tratar de comprender cómo mediante su práctica producen y reproducen la vida en la institución, y cómo en esa práctica se expresa su pensamiento al respecto de su formación como académicos, así como posicionamiento sobre el deber ser de la formación del futuro académico de la UPN, entendido esto último como un supuesto tácito en el proyecto de la institucional.

[Más allá de la expresión endógena de mi primera formación.](#)

A lo largo de este primer capítulo, he expuesto tesis de la filosofía a la cual me adhiero —realismo analógico— en aras de la comprensión del mundo, la vida y la historia. Me pareció importante hacerlo, y ahora precisarlo dado que representan justamente rutas de entendimiento y de acción en el proceso de investigación que planteo. Sin embargo, lo presentado podría resultar para el lector una exposición endógena, quiero decir, limitada y sin comunicación o contrastes con otras formas de plantear el proceso del conocimiento.

A razón de lo anterior, en las siguientes líneas busco dar cuenta de que la forma en la que a través del realismo analógico planteo el proceso del conocimiento, puede comunicarse mediante un proceder intersubjetivo con otras líneas de pensamiento, con el propósito de hacer méritos en la fundamentación de mi investigación.

Hacer puentes de conocimiento entre las distintas disciplinas o líneas de conocimiento es cada vez una práctica más recurrente en la academia. Tender puentes de comunicación disciplinarios en aras de una mayor comprensión de la realidad se hace cada vez más necesario, llegando incluso a derribar esos puentes, pero no para su incomunicación —claro está— sino para fusionar las disciplinas y hacer de ellas una sola y así llegar al grado en el cual tal unidad se ha referido formalmente como transdisciplinariedad.

Según Okasha (2007) fueron los aportes de Thomas S. Kuhn los que iniciaron el llamado relativismo científico (p. 133). Esto quiere decir que, con base en el paradigma o modelo científico bajo el cual fuimos educados, dependerá nuestra concepción del mundo, pues con ello uno asume conceptos tales como realidad, verdad, ciencia, método, educación, así como valores y prácticas mediante las cuales le damos sentido a lo existente. El relativismo y con ello la inconmensurabilidad nos dice Okasha (2007), hacen que sea imposible la comparación y comunicación entre dos paradigmas pues no hay lenguaje común para traducirlos (p. 122), por lo que se descarta así el consenso en la comunidad científica acerca de lo que es la ciencia, hacia dónde debe ir y, por ende, sobre qué es la realidad y cómo se le conoce.

La filosofía de frontera⁶, esto es, la más actual y productiva, hace esfuerzos por volver al realismo y con ello buscar la coherencia, la correspondencia y los consensos acerca de lo que es la realidad, siendo de los realismos más avanzados y fructíferos el *nuevo realismo* de Mauricio Ferraris y el *realismo analógico* de Mauricio Beuchot. Lo que de alguna manera se podría conseguir con la vuelta al realismo sería ponernos de acuerdo con *qué es la realidad* y a partir de ello tener nuevamente puentes de comunicación entre paradigmas opuestos. Si bien pueden surgir muchas objeciones al respecto de tal utopía, pienso que es mayor la

⁶ Al respecto, puede consultar el artículo "*Pensar el conocimiento de frontera y las nuevas formas de significar*" de Luis Eduardo Primero Rivas. Texto inédito utilizado en el Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología.

necesidad de iniciar un proceso de diálogos y acuerdos que tanto hacen falta en la tardo modernidad o postmodernidad: tiempo histórico que se presenta “como demasiado relativista, nihilista e incluso escéptico” (Beuchot & Primero, 2012, p. 55) ante el argumento de que la realidad es *compleja*.

He de reiterar que lo que desarrollo a continuación, responde a la necesidad de fundar, en la medida de mis capacidades, la postura filosófica —realismo analógico— que asumo; dado que puede parecer que he caído en una práctica endógena, actitud que sé, puede ser muy criticada, pues efectivamente representaría una corta formación intelectual y mínima capacidad de crítica. Por ello escribo las siguientes reflexiones.

Lo que pienso es una equivocada forma de interdisciplina y transdisciplina

Pienso que es Edgar Morin un autor que podría ubicar dentro de los exponentes de la posmodernidad debido a que sostiene la condición compleja de la realidad. Frente a ello, Osorio (2012) nos dice que Morin propone trabajarla —a la realidad compleja— mediante su tesis del *pensamiento complejo* y su concepción de la transdisciplinariedad (p. 270-274).

Pareciera que la postura ontológica entre la *complejidad* y el realismo analógico es similar, sin embargo, preciso que no es así.

Los desarrollos del enfoque sistémico, de la cibernética y de la comunicación son cruciales para entender algunas de las posturas epistemológicas y por tanto científicas del siglo XX hasta nuestros días. Tales desarrollos tienen sus bases en el campo de la física, la biología, la matemática, la lingüística y los sistemas computarizados.

Desde ese enfoque, en la teoría general de sistemas se refiere que la realidad puede ser estudiada como un *sistema* que se conforma de otros subsistemas, haciendo de ésta —de la realidad— un sistema general complejo, entendiendo por complejidad la cantidad de elementos de un sistema, así como sus posibles y potenciales interacciones dentro de él y con el medio ambiente, e igualmente los

posibles estados en que estas conexiones modifican al sistema. Es decir, la complejidad es tanto un dato cuantitativo incierto, como un registro de interacciones incierto, así como un estado cualitativo y teleológico de igual matiz; complejidad o incertidumbre que busca ser abordada y/o mensurada, mediante la modelización en un computador vía la simulación. Un planteamiento central de esta teoría nos dice que con ella se busca conocer los principios que son aplicables a todos los sistemas a través de una práctica interdisciplinaria. Por su parte, la cibernética menciona que tales sistemas son o pueden hacerse auto-regulables, pues la comunicación-realimentación que fluye entre ellos permite un estado de equilibrio o una homeostasis si hablamos de seres vivos; nos referimos aquí a la auto-poiesis, tesis contenida en la obra de Maturana y Varela (2003).

Los desarrollos hechos sobre los planteamientos anteriores han contribuido a una apertura gnoseo-epistemológica, es decir, se ha potenciado el desarrollo de nuevos enfoques, modelos y/o paradigmas de muy diversos tipos, siendo uno de ellos la ya popular versión del *paradigma de la complejidad* de Morin.

La complejidad de Morín, de acuerdo con la clasificación de propuestas gnoseo-epistemológicas de Mauricio Beuchot⁷, se colocarían dentro del equivocismo, es decir, como una propuesta posmoderna, porque desde el realismo analógico, la complejidad representa a la equivocidad, pues tal concepto posee un “significado [y sentido] oscuro y confuso, que se pierde en la ambigüedad” (Primero & Beuchot, 2015, p. 19); es decir, denota y connota una serie indiscriminada de significados y sentidos.

Al respecto, para exponernos a su realismo analógico⁸ Mauricio Beuchot utiliza los conceptos de *univocidad*, *analogía* y *equivocidad*. El autor señala que, de acuerdo con la semiótica de Pierce, el signo se divide en tres clases: el *índice*, el *ícono* y el *símbolo*. El primero de ellos, el índice, es el signo natural y por tanto unívoco. El segundo es el ícono y se ubica entre la univocidad y la equivocidad, entre lo natural

⁷ Clasificación que puede consultarse en el libro ya citado: *Perfil de la nueva epistemología* (2012), en su capítulo 2: Epistemología en la filosofía analítica y en la postmodernidad.

⁸ Realismo, cuya epistemología es la Hermenéutica.

y lo cultural; representa la analogía. Y el tercero es el símbolo, “un signo artificial o arbitrario, equívoco, porque es fruto de la convención, por ejemplo, el lenguaje, ya que según lo expresa la torre de Babel, para cada cosa se tienen diversas palabras, [diversos significados y sentidos.]” (Primeró & Beuchot, 2015, p. 22).

El estado cognitivo de la equivocidad ha dado paso al tiempo histórico de la posmodernidad y con ello una epistemología débil, por lo que cabe preguntarse ¿Cuál epistemología habita en las universidades del país? ¿Hay rastros de una epistemología propia de la modernidad-unívoca, o más bien percibimos una epistemología posmoderna-equívoca? Igualmente valdría la pena conocer la postura ontológica, metodológica e incluso antro-po-filosófica de aquellos académicos y/o científicos representativos de nuestras universidades.

Para darnos una idea más clara de lo anterior, cito a Padrón (2007):

(...) desde el último cuarto de siglo hasta ahora, la tesis de la especificidad epistemológica y metodológica de las ciencias sociales frente a las ciencias naturales ha tenido un auge especial, igual que críticas también muy especiales. [...] Bajo declaraciones explícitas de complejidad del fenómeno social, de necesaria subjetividad y, a veces, de hostilidad diltheyana hacia las ciencias naturales, en nuestras universidades se diseñan proyectos y trabajos de grado y ascenso que resultan fieles aplicaciones de esta tesis, aunque no siempre estén enraizadas en un dominio directo de las perspectivas de fondo, sino más bien en informaciones “testimonialmente” transmitidas por profesores y por alguna bibliografía puntual.

Como en muchas otras cosas, de esta práctica investigativa resultan dos tendencias académicas: una que honesta y seriamente ensaya los postulados de las “ciencias del espíritu”, esforzándose en atender a las necesidades de credibilidad y validación intersubjetiva de los resultados, y otra que aprovecha las compuertas de la subjetividad y del relativismo para hacer retórica, literatura o discurso vanidoso, sin ideas de fondo (Padrón 2000). (p. 26).

Una de las tesis centrales que mencioné de la Teoría de General de Sistemas, nos decía que en ella se busca conocer los principios que son aplicables a todos los

sistemas, lo anterior mediante una práctica interdisciplinaria. Pienso que tal planteamiento, resulta esclarecedor si se realiza con fundamento, con seriedad interdisciplinaria, sin caer en una práctica posmoderna, equívoca; es decir, aplicar el *todo vale*, el que no hay criterios de fundamentación, no hay certezas ni verdades, el eclecticismo. Así es que entiendo a la transdisciplinariedad indiscriminada como la pretensión de abordar la realidad desde diferentes disciplinas y enfoques-modelos y/o paradigmas sin un claro sustento ontológico y por consiguiente epistemológico. El mismo Padrón (2007) dice algo al respecto:

Las últimas versiones de [la] tesis de la especificidad de las ciencias sociales se asocian fuertemente al relativismo, al anti-realismo, a la subjetividad, al holismo indiscriminante [equivocismo] y, en síntesis, al “todo vale” de Feyerabend. Parece inevitable citar, en este sentido, a Edgar Morin, con sus nociones de las tres teorías, la autoorganización, la epistemología de la complejidad, la oposición entre pensamiento lineal y pensamiento complejo, el conocimiento enciclopedante y, más recientemente, las de transcomplejidad, transdisciplinariedad, etc. (...) La versión de Morin respecto a la especificidad de las ciencias del espíritu puede sintetizarse en la idea de que las ciencias naturales son desdeñables porque aíslan el objeto de estudio, excluyen al sujeto de su propia investigación y de su propia relación con su objeto y descartan todo aquello que no pueda ser expresado en términos lógico o matemáticos (...) Por supuesto, hay muchas objeciones obvias, sin profundizar demasiado, que se le pueden hacer a estas (...) razones de Morin y, en general, a todo su trabajo y a su tipo de discurso, tan obvias que muchos no se explican la repercusión que ha tenido en niveles internacionales e institucionales (p. 27).

Una serie de críticas a la obra de Morin está a cargo del antropólogo social Carlos Reynoso (2007) el cual refiere a la práctica moriniana como una yuxtaposición de enfoques (p. 1), lo que entiendo como un eclecticismo. Reynoso (2007) nos dice que:

El modelo moriniano elude todo tratamiento de las teorías y métodos más importantes del último cuarto de siglo y no logra armonizar la literatura sistémica anterior (...) la obsesión de Morin de constituirse en el mediador

por excelencia entre cierta región de la ciencia y las humanidades como si ningún otro pensador social hubiera explorado ese espacio. En la ejecución de este plan se estrella con unas ciencias duras que lo desbordan y se distrae en un despliegue enciclopédico que no guarda proporción con las destrezas especializadas requeridas en ese terreno. (p. 2).

Con la exposición anterior espero haber argumentado un necesario y sano distanciamiento con la obra moriniana, así como haber expuesto claramente lo que pienso es el esbozo de una equivocada forma de puentes comunicativos interdisciplinarios o transdisciplinarios.

Lo que busco en concreto

Lo que busco ahora es dar cuenta de cómo tender puentes entre teorías puede dar paso a una comprensión mayor de la realidad. Esta práctica (tender puentes entre teorías) tiene como propósito exponer cómo el realismo analógico puede coincidir con otros desarrollos teóricos; sin embargo, tal coincidencia debe ser conmensurable ontológicamente para así no caer en las críticas antes referidas a la obra moriniana y ser tachada de ecléctica.

Cuando hablo de conmensurabilidad debo articular entre los desarrollos teóricos las siguientes condicionantes:

- Dar cuenta de las similitudes conceptuales.
- Dar cuenta de sus posturas ontológicas.

Lo que me propongo a continuación, es exponer una postura teórica que sea conmensurable con mi filosofía adoptada —realismo analógico— y con ello conseguir:

- Evitar el señalamiento de la expresión puramente endógena de nuestra primera formación.
- Y, sobre todo, expresar los principios y las similitudes entre ambas posturas en aras de una mayor comprensión de la realidad, misma que debe ser evidenciada implícitamente en la comprensión y/o interpretación que usted haga de las siguientes líneas.

La teoría de la estructuración de Giddens

En lo expresado a lo largo de este primer capítulo, puede usted apreciar que una constante textual ha sido la relación entre la *realidad* y la *práctica*, y cierta inclinación por una dualidad en la constitución de lo existente. Por ejemplo, cuando hago alusión a que la realidad incluye tanto a lo natural como lo social, o desde la tesis onto-antropológica, en la cual, el ser humano a partir de su *estar allí* en la naturaleza inicia una práctica que le permitirá dar cauce a la vida social y en conjunto constituir lo existente, o finalmente, cuanto refiero, según tesis analógicas, que la realidad se constituye a propósito de la vinculación entre lo *externo* e *interno* al ser humano y que por ello la sensibilidad y sus clasificaciones (emociones o sentimientos) son una parte que igualmente integra y da dinamismo a la realidad.

El desarrollo conceptual que ahora convoco no es la excepción, quiero decir que la dualidad sigue presente y se expresa a propósito de la presuposición que se da entre la *agencia social* y el *agente* en la constitución de la vida social (Cohen, 1996, pp. 10-11). ¿Es la vida social una constitución voluntarista o es más bien un producto determinado por la herencia histórica recibida y expresada colectivamente? “¿tiene la vida social una continuidad con la naturaleza o se puede distinguir de ésta sobre bases determinadas?” (Cohen, 1996, p. 24).

Para la *Teoría de la Estructuración* de Giddens (TEG), como referí en el párrafo anterior, la respuesta a esas preguntas debe incluir una presuposición mutua entre ambos factores que resulte en un producto —de la presuposición— entendido como *praxis*.

La *praxis* es el fundamento de la realización y continuidad de la vida social (Cohen, 1996, p. 1-2); es esa práctica que desde mi filosofía adoptada he estado refiriendo como el elemento central en la *formación, integración, movimiento y ampliación del ser de lo existente*. En otras palabras, la *praxis* es el elemento ontológico en la teoría de la estructuración (Cohen, 1996, p. 26). Es por lo que entiendo que la práctica de las personas, según sus formas o clasificaciones —economía, moral y educación— es el elemento ontológico.

La teoría de la estructuración nos dice Cohen (1996), se ocupa de las cualidades genéricas o primarias en la constitución de la vida social (p. 1), de ese segundo momento histórico que inicia al mundo, posterior al natural, y que adquiere sentido con la tesis de la onto-antropología.

Como he dicho, lo que existe se da a propósito de la praxis y de acuerdo con Cohen (1996), en la TEG, la praxis surge en la naturaleza, en lo acontecido en la historia, en el tiempo y espacio presentes, así como de las interacciones hechas por los actores sociales. Por ello es importante precisar que la ontología, desde esta postura teórica, se entiende como una propia de nuestro sentido común, de ahí que sea igual para el lego que para el científico, y que a esto se le entienda como una ontología de potenciales (p. 2).

Lo anterior, hace necesario apuntar que para Cohen (1996) la TEG se asume como una tesis post-positivista, pues entiende que la constitución de lo existente se puede dar de distintas formas con base en los elementos constitutivos de la vida social. Puede darse y transformarse —formarse, integrarse, moverse, ampliarse o transformarse— según las capacidades humanas, capacidades que son referidas por esta teoría como *potenciales* (p. 12).

Sin embargo, estas potencialidades según Cohen (1996) o capacidades humanas no deben entenderse como el despliegue del libre albedrío (p. 27), pues de esa manera estaría uno inclinándose teóricamente hacia el voluntarismo y asumiéndolo como eje o directriz en la constitución de lo existente.

Cohen (1996) es muy claro al decir que en la TEG toda acción existe en continuidad con el pasado, el cual provee los medios para su realización, pero no hay seguridad de que el pasado garantice la continuidad de la acción. Por ello, la reproducción social no se explica (p. 51) sino que pienso que en todo caso se comprende, pues no se está concibiendo a la realidad como garante de regularidad causalista, de orden o determinismo mecanicista.

Finalmente, quiero expresar a modo de cita textual lo que dice Beuchot (2017) de su realismo analógico, base de las interpretaciones aquí expresadas:

(...) este realismo analógico se da más bien en el encuentro de hombre y mundo, de sujeto y objeto, pues hay cosas que pone el sujeto en el objeto (p. 56)

(...) no se reduce a puro voluntarismo (...) no niega los objetos ni los hechos, sino que los hace depender, en su disposición de nuestro conocer (...). (p. 48)

Es un realismo aristotélico, pero con la cautela de Hilary Putnam, de que no está ya totalmente dado sin el sujeto, ya que el sujeto pone algo, sus aparatos perceptuales y sus marcos culturales, pero eso no llega a acabar con una realidad que ya se da independientemente del hombre. (p. 57).

Conclusión

En conclusión, espero que en la atenta lectura que usted le está dando a este texto se hayan podido expresar las similitudes o puentes entre las teorías que son de aquí referentes interpretativos, actividad cuyo propósito de este apartado era fundamentar la filosofía adoptada —fundamentación que oportunamente también ha sabido hacer Jorge Enrique Gonzáles y que ha sido expuesta en su libro *Análisis cultural hermenéutico*⁹—, y con ello destacar que no son meras suposiciones epistemológicas, sino que sobre todo apelan a la reflexión —como los llama Giddens— de las cualidades genéricas o primarias en la constitución de la vida social.

Las formas de la práctica aquí expresadas y fundamentadas como elementos primigenios en la constitución y continuidad de lo existente —economía, moral y educación— serán ahora pensadas y situadas, en el siguiente capítulo, quiero decir, desde el ámbito de la academia a través de dos desarrollos teóricos que coinciden —en aras de la fundamentación epistemológica y el levantamiento de puentes disciplinares— con la filosofía asumida.

⁹ En concreto, consúltese del libro (2016) la página 125 en su apartado *La doble hermenéutica*.

Capítulo 2. Los grupos de producción de conocimiento científico. Comunidades epistémicas

En este capítulo trato algunos puntos de reflexión acerca de las comunidades de producción del conocimiento científico, esto es, acerca de lo que llamaré de ahora en adelante: *comunidades epistémicas*. Para ello recorro a dos propuestas teóricas: *La antropología de la ciencia* y *La filosofía de la ciencia centrada en prácticas*, y lo hago en aras de tender puentes comunicativos entre ambas propuestas, tal y como lo realizado en el último apartado del capítulo anterior. Quiero decir que, percibo potenciales afinidades ontológicas y epistemológicas entre el *realismo analógico*, la *teoría de la estructuración* y ahora también entre la *antropología de la ciencia* y la *filosofía de la ciencia centrada en prácticas*.

De tales relaciones teóricas, busco extender el panorama de reflexión acerca de la formación de los futuros académicos de la UPN, con ello, las interrogantes planteadas en un principio para problematizar el tópico en cuestión¹⁰ se ampliarán pues relacionar el tema de la formación de académicos con el de las comunidades epistémicas da para preguntarse ¿quién ha de formar al relevo generacional de académicos de la UPN? ¿Qué espacio sería el óptimo para la formación del relevo? ¿Es necesaria una formación científica? ¿Está justificada una formación científico-académica al interior de una comunidad epistémica?

De esta manera, los anteriores cuestionamientos serán elementos de orientación a lo largo de la siguiente exposición teórica, misma que he dividido en dos apartados; en el primero expongo la tesis de la *antropología de la ciencia* y en el segundo la de la *filosofía de la ciencia centrada en prácticas*. Cada apartado da fundamento a la tesis acerca de que *la formación de los futuros académicos de la UPN se ha de concretar en comunidades epistémicas mediante el desarrollo de prácticas que son inculcadas, motivadas y justificadas por la misma comunidad, y que en su estar del estudiante en ella, consigue hacerse de una ideología, de un estilo de pensamiento*

¹⁰ ¿Cómo se formó el actual académico de la UPN? y;
¿Cómo piensa el académico actual de la UPN que se debiera formar al futuro académico de la institución?

científico, así como de otras virtudes y habilidades que se requiere en la profesión académica.

La antropología de la ciencia

De acuerdo con Primero y Díaz (2015) la antropología de la ciencia comenzaría con los estudios de Adler al respecto de las redes sociales o de ayuda mutua que conforman las personas y el impacto que estas redes tendrían en su economía; tesis que posteriormente ella proyectaría en la vida universitaria, lo cual culminaría con el estudio de las redes en la producción del conocimiento (p. 45-46). Esto me hace pensar que la antropología de la ciencia habrá de estudiar los vínculos o redes que establecen los científicos en su vida profesional, mismos que terminan por incidir en la producción de saberes.

Por lo anterior, coincido con Primero y Díaz (2015) cuando refieren que la ciencia se concreta en comunidades, por lo que son éstas quienes norman la práctica de los científicos (p. 46). De esta manera, desde el plano pedagógico considero que las comunidades son un importante espacio educativo para el científico, pues como todo centro formativo, buscan normar, esto es, orientar el *deber ser* del sujeto y con ello su *hacer*, su práctica, en este caso la científica. En concreto, son las comunidades epistémicas espacios normativos de producción y fundamentación de conocimiento y así de su formación y/o apropiación.

La formación del científico en comunidades epistémicas

Para pensar la formación del científico recurro a la antropología de la ciencia, que al referir a las comunidades científicas como el espacio donde se norma y se hace la ciencia, habrá de considerar y estudiar sus formas de organización y los vínculos que surgen de ella, esto es, las prácticas que se dan para concretar tal actividad. Algunas de estas son señaladas por Primero y Díaz (2015), como, por ejemplo, el ingreso del estudiante a la comunidad, su movilidad, integración, promoción, asignación de responsabilidades y el reconocimiento por parte del equipo científico (p. 46). Por lo tanto, entiendo que serán las prácticas —vínculos, procesos, formas de organización— las que darán lugar a las experiencias educativas por las cuales

el estudiante se apropiará del modelo científico que caracteriza a la comunidad, resultando de ello los consensos simbólicos acerca de lo que será la ciencia.

(...) se entiende por antropología de la ciencia la realidad con la cual se vinculan y organizan las personas que hacen ciencia, manera de operación que (...) genera la definición de ciencia con la cual opera la comunidad (...) (Primero & Díaz, 2015, p. 47).

Esta tesis de colectividad en la producción de la ciencia me hace pensar en su opuesto —al trabajo individual— como una especie de mito que es desechado cuando la educación es referida como una práctica de apropiación, que por su cualidad ontológica constituye a quienes se forman, y en este caso a quienes se forman en una comunidad epistémica, esto es, una comunidad productora y justificadora de conocimiento científico. Este tipo de espacios según Primero y Díaz (2015) han estado asociados históricamente a las universidades, siendo así ellas impulsoras naturales de la formación del científico, de su cobijo y protección (p. 62). Por esa razón es que pienso que en la UPN podrían existir estas comunidades o asociaciones que según la tesis de la antropología de la ciencia están sirviendo como espacios de producción y justificación de la ciencia y que dada mi línea pedagógica me hace pensar que son también espacios formativos y/o de apropiación del hábito, tanto científico como pedagógico y de allí *espacios pertinentes para la formación del académico de la UPN*. Pues como refiere Cullen (1997):

El conocimiento científico viene legitimado por comunidades científicas, que se definen porque comparten paradigmas. (p. 74) (...) [Esto significa que] la ciencia la hacen sujetos históricos, agrupados en comunidades científicas (p. 75) [en las cuales operan distintas] condiciones de producción, circulación y apropiación de los saberes científicos. (p. 78).

Por estas razones recorro a la antropología de la ciencia con el propósito de entender y exponer los procesos y los vínculos (ideología, solidaridad, apertura de las comunidades, lealtad al grupo y a la disciplina, el mantenimiento de los miembros y la vigilancia epistemológica) que acontecen al interior de las

comunidades epistémicas en la producción y justificación del conocimiento, y así, extraer las consideraciones necesarias para pensar la formación del científico y en el contexto de esta investigación, del futuro académico de la UPN.

La ideología

Bajo la tesis que ahora me impulsa —la antropología de la ciencia—, son distintos los momentos de apropiación del hábito científico. De acuerdo con Primero y Díaz (2015), el primer momento hace referencia a la adopción de la *ideología*, pero precisan que ésta no debe ser entendida a modo de *falsa conciencia* como en Althusser, sino más bien como la concatenación de ideas en común que permitirán cohesionar a la comunidad (p. 50). Por esa razón es que la comunidad científica no se concreta, no produce conocimiento y por tanto no se articula únicamente extendiendo manuales de investigación científica al estudiante, sino que se debe comenzar por asumir las virtudes, los valores y las creencias sobre la disciplina que los convoca. En palabras de Fortes y Lomnitz citadas por Primero y Díaz (2015) “es (...) la transmisión de la ideología científica (o su “ethos”) [lo que] constituye el eslabón clave en la formación del investigador.” (p. 49).

Compartir una ideología científica —que parafraseando a Primero y Díaz (2015) significa poseer principios cognitivos de orden filosófico, epistemológico y metodológico que en conjunto orientan la acción (p. 50)— es argumento para reunirse y para cohesionar a quienes así lo hacen, pues una vez que nos unimos a una comunidad, la pertenencia nos hace compartir una ideología, un consenso cognitivo para operar, producir y validar conocimiento científico.

La solidaridad

Una vez que la ideología está operando como elemento cohesionador del grupo, las interacciones suelen ser ahora más dinámicas dado que surge un nuevo factor a considerar por la antropología de la ciencia: la *solidaridad*, la cual opera como “un intercambio de bienes, servicios e información que ocurre dentro de la sociabilidad” (Primero y Díaz, 2015, p. 51). Se intercambian, por ejemplo, bienes: libros o artículos; información: intercambio de ideas, de noticias sobre becas, financiamiento o convocatorias; y se ofrecen servicios: asesorías.

Todo lo anterior se da a propósito de la sociabilidad, esto es, del aumento de interacciones que la ideología potenció dado su peso cohesionador, sociabilidad que opera horizontal o verticalmente:

(...) horizontal, mientras quienes participan en él revelan la misma jerarquía, intelectuales con el mismo grado académico, con posiciones institucionales del mismo nivel, con cierto grado de amistad. En tanto que la verticalidad se da entre quien tiene un rango mayor, con un intelectual de menor nivel, entre intelectuales con experiencia profesional reconocida y aquellos que se inician en la profesión, con distintitos grados académicos, entre investigadores con prestigio y quienes son asistentes o apenas iniciados en este ámbito. (Primeró & Díaz, 2015, p. 51).

La producción de conocimiento y apertura de una comunidad epistémica

Con la ideología y la solidaridad manifestándose en el grupo, Primeró y Díaz (2015) dicen que puede pensarse que comienza la producción de conocimiento y con ello la visibilidad de los miembros no solo al interior de la comunidad sino igualmente al exterior. De esta manera, la comunidad puede tener una apertura para con otras comunidades con las cuales comparte similares bases ideológicas y solidarias, provocándose con ello el inicio de un *sistema de normas culturales* que consistirá en apelar a la reciprocidad por parte de ambos proyectos, y así compartir propósitos académicos concretados, como por ejemplo en la escritura conjunta de libros, de capítulos de libros, de lecturas de tesis, etc., (p. 52).

La visibilidad de las comunidades permite no solo el encuentro con otras que le son afines, sino que, a su vez origina una rivalidad con aquellas con las cuales no comparte principios filosóficos, epistemológicos, pedagógicos etc.; en palabras de Broncano y Pérez (2009) inician las llamadas Guerras de la Ciencia (p. 15). Estas guerras de acuerdo con Primeró y Díaz (2015), se traducen en un debate de ideas que es expresada en las publicaciones; mediante el lenguaje oral y escrito se defiende el paradigma, ejercicio que siempre habrá de respetar la civilidad (p. 57).

La lealtad a la comunidad o a la tutoría y al enfoque teórico

Un factor más a considerar en los procesos y vínculos que se dan al interior de las comunidades científicas consiste en las *relaciones de lealtad*. Al respecto, Primeró

y Díaz (2015) comentan que éstas suelen entenderse como un requisito casi de ingreso al grupo (p. 55); sin embargo, pienso que se ha de moderar tal concepción de la lealtad pues en la cotidianeidad no opera al instante, sino que requiere de tiempo para construirse. En todo caso, la lealtad puede operar al instante solo si consideramos que previo al ingreso a la comunidad científica existió un proceso de tutorías entre un integrante de la comunidad y un estudiante comprometido, ello me haría pensar que la lealtad ya ha sido construida y que operará de buena manera en la comunidad, pues existió tiempo en el cual se construyó la sociabilidad y la solidaridad.

No hay que olvidar que he referido a la comunidad como un espacio de apropiación del hábito científico, por lo que, teniéndolo presente, el tema de la lealtad (será importante comenzar a tener presente la existencia de un tutor) cobra sentido no solo como la confianza interpersonal, sino que la lealtad es igualmente hacia la perspectiva, modelo o paradigma epistemológico y disciplinar que caracteriza e impulsa a la comunidad epistémica. Para conseguirlo, es importante que los miembros hagan una apropiación informativa de sus materiales bibliográficos. Al respecto, Primero y Díaz comentan que:

(...) el tutor hace que su pupilo lea únicamente su producción científica, y acapara el tiempo y la atención del estudiante, sin permitirle acudir a otros seminarios o revisar otras corrientes de pensamiento para no ser contaminado, confundido o “perder el tiempo” con contenidos contrarios a la posición filosófica o conceptual del tutor. (pág. 56).

Lo que significa que, durante el largo proceso formativo del científico, gran parte del material de consulta será interno, es decir, la formación es sumamente endógena. Pienso que hay que ser cuidadosos de esta primera formación ¿debe ser endógena por un largo tiempo? Sí, ¿hay dependencia intelectual hacia la comunidad o hacia el tutor? Sí, pero a su vez, el proyecto pedagógico de la comunidad debe impulsar en el estudiante una educación sensible que le permita diferenciar entre el compromiso y la dependencia emocional.

El mantenimiento de los miembros en la comunidad

El compromiso, la confianza y las relaciones de lealtad aumentan la solidaridad de la comunidad y de acuerdo con Primero y Díaz (2015), hace que se vea favorecida la formación del estudiante, pues se le puede apoyar con la proyección de estudios de posgrado, con bienes materiales, o con la colocación laboral dentro o cercana a la comunidad.

El mantenimiento de las comunidades epistémicas, como he referido, obedece al tipo de relaciones que los sujetos reproducen a su interior. Esta ecología requiere que quien se forme sea constante, es decir, que se mantenga o sobreviva en el grupo. Para ello, dice Primero y Díaz (2015) que requiere hacerse parte de, y lo logrará si se inmiscuye en las actividades colectivas de la comunidad, pues su creatividad será bien recibida (p. 57). Una vez que el estudiante —o algún otro miembro de alto rango— ha pasado un tiempo considerable de formación su supervivencia ya no solo se considera en un sentido participativo, sino que ahora, según Primero y Díaz (2015), debe concretar su actividad con aportes teóricos directos sobre la disciplina de estudio y a su vez, debe intercambiar sus aportaciones como medio de validación y consenso en la comunidad; ello permitirá ser citado por los compañeros y por las comunidades con las cuales se comparte un *sistema de normas culturales* en común (p. 58). Por ejemplo, cuando un miembro del grupo escribe sobre la disciplina, su texto pasa a ser validado por sus compañeros, de no tener el visto bueno ha de hacer las correcciones sugeridas; una vez validado por la comunidad ha de ponerse a disposición de otros espacios académicos en aras del mismo consenso, si amerita ser corregido así se hará si lo que se quiere es ser publicado; es este proceso de validación y consenso lo que hace que sobresalga el sujeto y su comunidad y el consecuente desarrollo y justificación del conocimiento.

En la formación de un científico al interior de una comunidad —y en el contexto de esta investigación de un *académico*—, se requieren formar virtudes en aras de su mantenimiento y supervivencia en el terreno intelectual. Así, de acuerdo con Primero y Díaz (2015), se estaría hablando de virtudes como la creatividad, la prudencia, lo disciplinado, lo metódico, lo crítico, que se expresan en los hábitos de

la lectura, de la participación social, de las habilidades comunicativas, del respeto hacia los compañeros y hacia sus mentores y del manejo de las situaciones mediante una base sensible y emocional saludable (p. 58).

Quien ha sobrevivido con éxito entre las comunidades epistémicas, comentan Primero y Díaz (2015), seguramente es ya un referente en la comunidad, y ha ganado prestigio. Ello le ha da dado una especie de autoridad epistemológica (p. 59), lo cual los conduce a tener intervenciones en otros espacios evidentemente mayores que la comunidad de adscripción y sabe que para mantenerse y sobrevivir ha de realizar su práctica con base en la antropología de la ciencia.

El relativismo o la vigilancia epistemológica en las comunidades

Son las relaciones entre los miembros de una comunidad epistémica las que están impulsando la práctica científica y con ello la conceptualización de la ciencia. Sin embargo, léase con cuidado, pues el factor relativista y subjetivista está patente. Una buena orientación al respecto la refiere Cullen (1997) al sugerirnos no confundir *vinculación* con *reducción* (p. 79), es decir, que si bien se reconoce “que la ciencia esté vinculada a sus contextos sociales de producción [...] circulación [y apropiación] no quiere decir que se defina, en sí misma, por estos contextos. Pero tampoco quiere decir que estos contextos no existan o que sean indiferentes” (Cullen, 1997, p. 79).

Efectivamente, la ciencia es lo que hacen los científicos, pero su práctica es constantemente acompañada y empalmada por los principios teóricos, modelos científicos o paradigmas que hacen que el relativismo o subjetivismo al interior de la comunidad no sea una opción. Esto quiere decir que las mismas comunidades deberían fungir como sistemas de validación y justificación del conocimiento, así como de sanción de las prácticas generadoras de él, siempre vigilantes de que la correspondencia, la coherencia y el consenso sean cualidades de sus prácticas de producción del conocimiento.

La filosofía de la ciencia centrada en prácticas: producción, justificación y apropiación del conocimiento al interior de comunidades epistémicas

Iniciaré este segundo apartado con la siguiente aseveración: *es importante conocer las prácticas de las comunidades epistémicas, pues a partir de ello es que podemos dar cuenta de la producción y fundamentación del conocimiento científico.*

A lo largo del Capítulo 1, presenté a la *práctica* como el elemento onto-antropológico que le da origen, continuidad, movilidad, integración y transformación al mundo, esto es, a la realidad, a ese segundo momento histórico posterior al natural: el social. Lo que ahora sugiero es que esta forma de entender la constitución de lo existente puede servir como un medio para dar cuenta de la producción y fundamentación del conocimiento científico al interior de las comunidades epistémicas; es decir, mediante la identificación de las formas o clasificaciones de la práctica —economía, la moral y la educación— se puede dar con información acerca de cómo producen y justifican el saber las comunidades.

Un ejemplo claro de dicha sugerencia fue lo hecho al presentar en el primer apartado de este capítulo a la antropología de la ciencia, pues con ello, se perfiló a tal desarrollo teórico como una herramienta de apoyo en el rastreo de estas prácticas al interior de las comunidades, consiguiendo así sugerir prescripciones educativas para la formación del científico-académico. Quizá la principal exégesis pedagógica que se obtiene de la conjunción entre la antropología de la ciencia y la tesis onto-antropológica del realismo analógico es, que las comunidades no son solo espacios donde se produce, circula y justifica el saber, sino que son espacios óptimos y necesarios para la formación de los futuros académicos de la UPN, son espacios de apropiación y formación para la vida académica.

Las comunidades científico-académicas le permitirían al estudiante acercarse a la profesión (economía), dar cuenta del tipo de relaciones sociales que imperan y que son necesarias para cumplir exitosamente la labor profesional (moral), puesto que funcionan como espacios educativos en los cuales los estudiantes pueden apropiarse de ello (educación), dándole así continuidad, movilidad, integración y

transformación a la vida académica en la UPN, a razón de un eventual cambio generacional, obligado por circunstancias ya claramente referidas en la introducción de este documento.

Cuando las comunidades producen y fundan el conocimiento, también se constituyen como espacios óptimos de formación. Sin embargo, el tema de la justificación del conocimiento a través de prácticas concretas en comunidades epistémicas no está libre de debate, ello significa que tampoco lo estaría la tesis de las comunidades como espacios de formación científico-académica.

De tal proceso de fundamentación resultan nuevos elementos a considerar — aunados a los de la antropología de la ciencia— para pensar en la formación del académico de la UPN.

La justificación tradicional acerca del conocimiento es la proposicional, de enfoque analítico y tradición platónica, un exponente conocido de tal planteamiento es Villoro (2016). Él nos dice que para conocer o *saber* se deben cumplir tres condiciones: primero que *S* crea en *P*, posteriormente que “*P*” sea verdadera y finalmente que *S* justifique *P* (p. 17). No obstante, la postura que aquí trabajo, busca fundar o sustanciar el conocimiento desde otra forma de conceptuar.

La filosofía de la ciencia centrada en prácticas refiere que se puede justificar el conocimiento a partir de las prácticas que están presentes en su contexto de producción y de descubrimiento, esto quiere decir que el conocimiento “debe entenderse enraizado en maneras de hacer cosas que constituyen patrones socialmente identificables” (Martínez & Huang, 2015, p. 11). Serán las prácticas — maneras de hacer cosas— económicas, morales y educativas elementos que amplíen la fundamentación del conocimiento y con ello la justificación de las comunidades como espacios de apropiación del hábito científico-académico.

Desde la perspectiva de Martínez y Huang (2015) se invita a ver a la “filosofía de la ciencia como parte de un esfuerzo por entender el desarrollo de [estas comunidades como] organizaciones especializadas en la producción de conocimiento.” (p. 12). Tal reflexión es impulsada por ellos mismos (2015) al dar cuenta de que es

constante el crecimiento del conocimiento científico a propósito de la proliferación de comunidades, el cual hace que el intento por tratar epistemológica y metodológicamente todos los procesos e interacciones que se dan en su producción no encuentre la posibilidad de una modelación mecanicista para su explicación (p.12). Por lo tanto, conocer las formas en que se organizan y vinculan los integrantes de la comunidad científica¹¹ es un medio para la justificación del conocimiento que producen —tesis retomada de Martínez y Huang—; con ello, al exponer cómo las prácticas organizativas y de vinculación justifican el saber, en el marco de esta investigación se conseguirá fundamentar a las comunidades epistémicas como espacios de apropiación del conocimiento científico-académico, y a su vez, ampliar el panorama acerca de los múltiples procesos de formación del hábito científico y académico.

Contexto de justificación y contexto de descubrimiento

Para sostener la tesis de que el conocimiento de las prácticas, esto es, del conocimiento de las formas de organización y vinculación al interior de la comunidad son un medio para la justificación del conocimiento, Martínez y Huang (2015) recurren a estructurar distintos argumentos en contra de la tesis de la *irrelevancia de las prácticas* (p. 45), pues existen posturas epistemológicas que no piensan que el contexto incida en la justificación del conocimiento y con ello en la conceptualización de la ciencia:

(...) algunas visiones eurocéntricas de la ciencia van de la mano con ciertas maneras de articular los criterios de lo que constituye un avance científico, que pueden caracterizarse como independientes del contexto y que, por lo tanto, limitan de manera importante las implicaciones de diferentes tipos de pluralismo metodológico para la epistemología. (Martínez & Huang, 2015, p. 14).

¹¹ Escribo “comunidades científicas” porque es así como las refieren Martínez y Huang, sin embargo, recuerde que ajeno a debate sintáctico, semántico y pragmático, en esta investigación entiendo a las comunidades científicas o académicas como comunidades epistémicas y es así por el solo hecho de que ambas deben dedicarse a la producción, circulación, justificación y apropiación del conocimiento.

Es así como recupero los argumentos en contra de la irrelevancia de las prácticas, ya que apoyan la tesis en cuestión: la práctica como forma de justificación del conocimiento; y la tesis de fondo de este capítulo: las comunidades epistémicas como espacios de apropiación de prácticas científico-académicas—.

Escriben Martínez y Huang (2015) que el historiador George Sarton planteó una historia del progreso de la ciencia a modo positivista, en la cual entiende al progreso como el avance en el número de verdades establecidas y por esta razón es que su historiografía es entendida como *progresista, presentista e internalista*; esto último en el sentido de que los factores externos, sociales y psicológicos son únicamente desviaciones de la racionalidad (pp. 26-27).

De acuerdo con Broncano y Pérez (2009) una concepción de este tipo acerca de la ciencia terminó por considerar al sujeto como epistemológicamente irrelevante, pues lo importante era un conocimiento *objetivo*; dicho de otra manera, lo importante era el producto encarnado en una proposición, en un portador de conocimiento independiente de su productor y de su contexto de producción (pp. 11-12).

Por lo tanto, una conceptualización internalista de la ciencia excluiría al sujeto y a las prácticas como medio de justificación del conocimiento. Esta postura, según Broncano y Pérez (2009) significa que la justificación se sujetaría a dar cuenta de la objetividad del conocimiento a través de las propiedades semánticas de las proposiciones, análisis lógico entre teoría y evidencia (p. 13). Al respecto de esta tesis internalista, Martínez y Huang (2015) piensan que no solo debe entenderse como elementos de justificación a la estructura de las teorías (internalismo) sino también a la estructura y dinámicas de las prácticas (p. 28); esto quiere decir que también es importante conocer la organización y la vinculación entre los habitantes de una comunidad en aras de la *justificación* y mejor, fundamentación del conocimiento científico.

La tesis internalista como la historiográfica de George Sarton, es impulsada por Rudolf Carnap, quien de acuerdo con Martínez y Huang (2015) éste y otros empiristas lógicos plantearon que lo que normaría a la ciencia sería la relación entre

evidencia y teoría, y con ello, la ciencia se reduciría a teorías sistematizadas en un lenguaje privilegiado —lógico y matemático—. Así, las distintas actividades e instituciones asociadas a la ciencia no serían pertinentes dentro de su normatividad y caracterización, en otras palabras, la ciencia puede evaluarse con independencia del contexto (pp. 43-44).

Lo que queda de este debate son dos posturas al respecto de la justificación del conocimiento: una *internista*, avocada a la revisión proposicional entre teoría y evidencia, y otra *externista*, centrada en la *justificación* a partir del conocimiento de prácticas concretas en agrupaciones asociadas a la producción de la ciencia.

Esta distinción, de acuerdo con Martínez y Huang (2015) fue hecha por el empirismo lógico, el cual plantea como internista al *contexto de justificación*, y externista al *contexto de descubrimiento*, en éste se encuentran las *prácticas*, las cuales se constituyen a partir de factores psicológicos, sociológicos e históricos y que no son relevantes en el contexto de justificación de la ciencia (p. 44).

Las prácticas como elemento en la justificación de la ciencia

La tesis internalista acerca de que lo que norma a la ciencia es un proceso de justificación que se da “a través de una reducción lógica [y matemática]” (Martínez & Huang, 2015, p. 46) y con “independencia del contexto” (Martínez & Huang, 2015, p. 45) ha recibido distintas críticas. A continuación, desagregaré algunas expuestas por Martínez y Huang (2015).

El caso de Neurath

De acuerdo con estos autores, Neurath plantea la tesis de la *integración de los distintos lenguajes científicos* y refiere que en la ciencia operan distintas jergas lingüísticas que surgen de las distintas prácticas en las que se producen (p. 47); sin embargo, ello no se ha de entender como un obstáculo en la comunicación. Esta idea posee dos líneas reflexivas; la primera expresada por los autores, y la segunda surge del contexto de esta investigación. Neurath, según refieren Martínez y Huang (2015), menciona que las jergas lingüísticas no pueden ser meros lenguajes formales; esto es, la justificación de la ciencia no puede apelar únicamente a una

reducción o abstracción lógico-matemática, principio al que llama el *sistema de la gran mentira*, pues todo lenguaje inicia en uno de carácter ordinario¹² (p. 47).

La interpretación que surge en esta investigación a propósito de la tesis de la *integración de los lenguajes científicos* es de carácter pedagógico, y obedece al propósito planteado líneas arriba cuando mencioné que: *las prácticas son un elemento de fundamentación del conocimiento*, y que su planteamiento y reflexión en esta investigación me permitiría: *clarificar los procesos de formación del hábito científico-académico del recambio generacional de la UPN*. La prescripción pedagógica a la que me refiero apela a la apropiación del lenguaje al interior de la comunidad. El cuidado comunicativo debe ser tema de reflexión, sin embargo, puede ser un problema de segundo orden pues, como se mencionó anteriormente, los lenguajes se constituyen a partir de las prácticas.

Entonces, para pensar la formación de los futuros académicos de la UPN, lo que ha de ser prioritario no es el lenguaje —la información— sino una base común de prácticas ordinarias —económica, moral y educativa— que permitan fundarla, que como Cohen diría al respecto de la *teoría de la estructuración de Giddens* (TEG) —referida en el capítulo 1—, son cualidades genéricas o primarias, propias de nuestro sentido común, igual para el lego que para el científico. Quiero decir —y con ello reiterar que— que quizá, la tesis onto-antropológica de la constitución de lo existente puede servir también para pensar —y develar— la formación del académico, pues su base ordinaria o primigenia apela a las prácticas y sus clasificaciones.

Es así como el lenguaje en común u ordinario viene condicionado por *prácticas* primarias de constitución de lo existente, dicho de otra manera, viene condicionado por una ontología del sentido común. Es ello lo que hay que reflexionar pedagógicamente para orientar, mediante las condiciones primarias de constitución

¹² Esta tesis resulta complementaria de dos ya referidas en la redacción de esta investigación. La primera cuando planteé la *ontología de potenciales* de Giddens que refiere que la realidad es la misma para el lego como para el científico; y la segunda cuando escribí de los *sistemas de normas culturales*, que significa la apertura de las comunidades epistémicas al trabajo colaborativo con otras, potenciado por la similitud de ideología, solidaridad y en este caso de jergas lingüísticas.

de la vida social, la práctica educativa y así el lenguaje tenga una matriz común, pues posee el sentido que las prácticas le atribuyen y en su conjunto (pericia y lenguaje) orientan la constitución de un tipo de gnoseología y epistemología.

Otras tesis de Neurath a favor de a las prácticas como elementos de justificación de la ciencia, la exponen Martínez y Huang (2015) al hablar de los *motivos auxiliares*. Al respecto, nos dicen que Neurath no concebía posible separar un conocimiento de valores o concepciones metafísicas y pensaba que las prácticas estructuran el discurso y estructuran los *motivos auxiliares* (p. 49), estos son “normas que guían nuestras acciones y la aceptación de creencias” (Martínez & Huang, 2015, p. 49). Quizá puedan entenderse a los *motivos auxiliares* como un punto de coincidencia con la adopción de una ideología —expuesta por la antropología de la ciencia—. Pienso que Neurath veía al contexto de descubrimiento como elemento de apoyo en la justificación del conocimiento científico, por el hecho de ser estas prácticas —psicológicas, sociales e históricas— los elementos edificantes de la gnoseología y la epistemología del científico. Es una interpretación posible.

El caso de Ludwik Fleck

Una tesis más, a favor de las prácticas como elementos de justificación de la ciencia es la de Ludwik Fleck, quien exponen Martínez y Huang (2015) fue un médico y microbiólogo que da cuenta de que las normas en la ciencia (modos de orientar el estudio, la observación y el análisis de fenómenos específicos) surgen de lo que llamará *estilos de pensamiento*. Estos se desarrollan como un medio para entender un fenómeno específico en la investigación, pues orientan nuestra atención hacia lo que parece una potencial conjetura aportando comprensión del fenómeno y curso a la investigación (p. 51).

Entonces, el *estilo de pensamiento* es un instrumento normativo que guía nuestra atención en los distintos momentos de la investigación, el cual tiene como propósito darles sentido a los fenómenos y así no extraviarnos, por eso es normativo; por lo tanto, la investigación científica según Martínez y Huang (2015) no es una actividad

neutral o sin presuposiciones, sino más bien una orientada por un estilo de pensamiento (p. 51).

La tesis de Fleck no es para Martínez y Huang (2015) un intento de ir en contra de la lógica y la matemática como medios de justificación del conocimiento, sino que expone que estos elementos no son los únicos a considerar en tal propósito, ya que también son válidos los factores psicológicos, sociales e históricos pues son edificadores de prácticas normativas del quehacer científico y por ello de su justificación, es decir, del estilo de pensamiento (p. 51).

En este sentido, para la investigación aquí expresada, tal estilo de pensamiento se apropia o adquiere en una comunidad epistémica, formando así académicos que concretan su actividad a través de prácticas normativas de estudio, de observación y análisis de fenómenos educativos. La pregunta ahora es ¿cómo nos apropiamos de éste? Quizá pueda aportar algo al respecto la antropología de la ciencia; la conjetura sería que nos hacemos de un estilo de pensamiento a partir del estar en una comunidad científica, que se concreta gracias a los momentos formativos creados por este espacio educativo—desarrollo y adopción de la ideología, de la solidaridad, de la confianza y al de la lealtad personal y teórica, más el entrenamiento investigativo—. En conclusión, considero que el estilo de pensamiento es una apropiación de quien se educa y se da a propósito de las formas en que se concreta la práctica económica, moral y educativa en la comunidad científica; sin embargo, vale preguntar ¿la apropiación del estilo de pensamiento es consciente? Y aún más ¿su uso es consciente?

Al respecto, Martínez y Huang (2015) comentan que éste no es de uso consciente por parte de los investigadores, sino que se usa implícitamente (p. 52), por tanto, su apropiación es de igual caris. En todo caso, lo que lo hace ser un instrumento importante de percepción dirigida y de allí normativo de la práctica del científico, es que corresponde con una apropiación —que a pesar de pensar que no es consciente— intelectual.

El estilo de pensamiento —percepción dirigida sobre potenciales conjeturas, pero no consciente, que orientan las prácticas normativas del quehacer científico—

puede tener mayores alcances, es decir, mayor percepción u atención sobre potenciales conjeturas siempre y cuando, de acuerdo con Martínez y Huang (2015) se opere o investigue en colectivo, pues ello significaría ir más allá de lo que un solo sujeto percibe. Esta tesis de Fleck supone que el estilo de pensamiento se apropia a partir de la estancia en un *colectivo de pensamiento*, en un grupo o una comunidad de intelectuales en el cual se da el intercambio de sus ideas (p. 53).

El caso de Polanyi

Muy en el sentido de las tesis de Fleck, según Martínez y Huang (2015), Michael Polanyi piensa que, para comprender una teoría científica, el sujeto que conoce debe estar relacionado existencialmente con aquello que se conoce, quiere decir que deben hacerse explícitos los componentes personales que intervienen en la investigación, pues rechaza que el conocimiento científico consista en un conjunto de enunciados a justificarse por medio de la observación, es decir, rechaza lo que llama un conocimiento impersonal (p. 54).

Para comprender aquello que se quiere conocer Polanyi piensa que es necesario “descubrir la realidad escondida tras los hechos (...) [para ello se] requiere que (...) las teorías vayan más allá de los límites de las observaciones. (...) la objetividad [en el conocimiento] (...) no se garantiza solamente por las normas lógico-matemáticas” (Martínez y Huang, 2015, p. 54). Ir más allá de los límites de la observación, quiere decir, ir más allá de la sola relación entre teoría y evidencia como medios de comprensión y justificación del conocimiento. Polanyi, de acuerdo con Martínez y Huang (2015), propone una observación más amplia, una que permita descubrir la realidad y para ello sugiere explicitar que las observaciones racionales están configuradas por *presupuestos fiduciarios* (p. 54).

Los presupuestos fiduciarios entran acrítica y habitualmente en los conductos de la investigación. Son ellos los que exigen y guían la atención de los investigadores hacia determinado tipo de cosas que deben ser observadas; orientan los pensamientos de los investigadores y moldean sus conceptos acerca de los temas de investigación. (Martínez y Huang, 2015, p.54)

Como mencioné al principio de este apartado, se puede leer una relación entre el *estilo de pensamiento* de Fleck y los *presupuestos fiduciarios* de Polanyi. La tesis ahora en cuestión me hace pensarla como si fuera una especie de *disposición cognitiva* latente en el científico, que ha ido formándose a lo largo de su educación personal, familiar o local y que se ha moldeado o reestructurado con la educación profesional. Parece ser una combinación entre la gnoseología y la epistemología; parece ser que los presupuestos fiduciarios convocan —de acuerdo con el mismo Polanyi— el saber personal, que en comunión con la racionalidad que aporta una formación epistemológica, le permiten al científico percibir —según Fleck— o guiar nuestra atención —según Polanyi— hacia cosas que deben observarse; solo así el científico puede comprender su tesis científica y así contextualizarla, fundarla.

Siguiendo la exposición que hace Martínez y Huang (2015) de la tesis de lo Polanyi, hay que resaltar que al conjunto de *presupuestos fiduciarios* se le conoce como *saber tácito*, y justamente como es un conjunto de varios saberes —pienso yo, gnoseológicos y epistemológicos— no es posible expresarlos de manera clara y articulada pero están presentes y son importantes en la investigación científica, dado que, aunado a su capacidad orientadora, su *corpus* y uso es lo que diferencia a un aprendiz de su maestro, pues a este último le permiten dar con conjeturas y descubrimientos de relevancia científica (p. 55), mientras que el primero está en entrenamiento, en formación.

Como lo comentan Martínez y Huang (2015), el *saber tácito* es constitutivo de prácticas y para dar cuenta de ello, el mismo Polanyi expone que mediante la psicología de la vida cotidiana se conoce que el saber tácito de un científico se constituye a partir de su experiencia, lo que genera percepciones y así especiales prácticas para la investigación (p. 56).

Finalmente, refieren Martínez y Huang (2015) que la formación del saber tácito se “construye en el seno de la tradición a la que se pertenece” (p. 58), y la conformación de una tradición intelectual, se sitúa al interior de comunidades epistémicas.

En conclusión

Las normas en la ciencia son prácticas investigativas que pueden estar orientadas por un lenguaje formal, pero con raíces en uno ordinario, o en *motivos auxiliares*, o a través de un *estilo de pensamiento* que deviene de uno colectivo, o por *presupuestos fiduciarios* que en su conjunto forman el *saber tácito* del científico. Por esa razón es que pienso que las prácticas son una parte importante de la fundación del conocimiento científico. Así lo argumenta Martínez y Huang (2015) al sugerir que:

(...) el conocimiento no se entienda como un mero conjunto de teorías que son verdaderas o que se aproximan a la verdad, sino como un conjunto de métodos, maneras de interactuar y hacer cosas; de estudiar y plantear problemas y tomar decisiones respecto de qué técnicas, creencias o modelos podemos o debemos tomar como andamios para avanzar en nuestro entendimiento del mundo. Todo esto va de la mano con la construcción de prácticas o instituciones que conforman un entorno que permite la estabilización o la reproducción, a través de generaciones de agentes, de esos diferentes andamios que permiten avanzar en nuestro entendimiento (Martínez & Huang, 2015, pág. 17).

Finalmente es importante recordar lo que en esta exposición se definió como *práctica*. Según la línea teórica referida como *filosofía de la ciencia centrada en prácticas*, a estas —a las prácticas— se les coloca dentro del contexto de descubrimiento y son originadas por factores psicológicos, sociales e históricos. Estos factores comprenden todo cuanto existe y existió al exterior del contexto de justificación del conocimiento científico —proceso de encarnación proposicional juzgado lógico y matemáticamente—, que va desde el sujeto, hasta “el complejo de instituciones que constituyen la ciencia” (Martínez y Huang, 2015, p. 44).

La tesis del empirismo lógico era extraer o distanciar del mundo al proceso de justificación del conocimiento, el mundo —como lo he referido en el capítulo 1 de esta investigación—, ese segundo momento histórico posterior al natural, inicia a propósito de la práctica del ser humano; la práctica surge y se condiciona a propósito de los factores psicológicos, sociales e históricos. La práctica (según la

entiendo) en su interpretación básica o primigenia, apela a una actividad de tipo económico, moral y educativo; por lo tanto, según el empirismo lógico estos factores constitutivos de lo existente, del mundo social, serían parte del contexto de descubrimiento, y estarían al margen de lo que les importa: el contexto de justificación.

Lo que pretendo en esta conclusión es dar cuenta de que los ejemplos de prácticas de producción y justificación del conocimiento expresados por las dos concepciones teóricas abordadas en este capítulo, tienen detrás de ellas —de las prácticas— una base primigenia o primaria (las formas de la práctica expuestas en el Capítulo 1), la economía, la moral y la educación. Una vez precisado lo anterior, se concluye que al haber expresado argumentos a favor de que las prácticas son promotoras de construcción y fundamentación del conocimiento, igualmente se han aportado argumentos de que las comunidades epistémicas al interior de la universidad son espacios óptimos de formación del académico de la UPN y por ello, hay que considerar cada uno los argumentos a favor de las prácticas aquí expresados, pues significan la ampliación del espectro a considerar en la planeación de la formación de éste académico.

Capítulo 3. Los académicos

El trabajo de Ana Hirsch, un caso paradigmático en el contexto de esta investigación

Para presentar el capítulo 3, recurro al trabajo de Ana Hirsch Adler, expresado en su libro *Investigación superior: universidad y formación de profesores*. Preciso que es un caso paradigmático en esta investigación, a razón de que, dentro de su exposición considera que una modalidad para la formación de académicos es la que se realiza al interior de comunidades epistémicas o *espacios colectivos* como los llama. Por ello, tal modalidad formativa de alguna manera coincide con la tesis que se he venido construyendo a lo largo del Capítulo 1 y del Capítulo 2, esta es: la del estudio de las prácticas al interior de las comunidades epistémicas como medio de descripción y comprensión de los procesos de producción, circulación, fundamentación y apropiación del saber, consiguiéndose con ello orientar la formación del científico-académico.

Sobre este tipo de espacios colectivos, Hirsch (1998) plantea que una formación integral para la vida académica requiere de espacios colectivos no impuestos, en los cuales se dé la reflexión, la investigación y la producción de conocimiento; estos espacios tienen que tener clara su responsabilidad social y por ello contenidos y formas de educar (p. 12), quiere decir que, el colectivo o comunidad epistémica debe tener un proyecto educativo integral, en el cual, quienes se inserten lo hacen desde su propia convicción.

Según la autora (1998), esta formación integral debe considerar la multiplicidad de procesos educativos presentes, dentro de los cuales destaca el proyecto universitario, los planes y programas, las líneas teóricas del recinto y los problemas universitarios (p. 14). En concordancia con la tesis ontológica expuesta en el Capítulo 1, Hirsch considera lo existente como multifactorial y lo educativo como una muestra de ello, estas tesis sugieren pensar en un tema como el aquí abordado, la precisión acerca de los múltiples factores que lo constituyen.

Los inicios de la formación de académicos en México

La educación formal para la vida académica tiene sus antecedentes según Hirsch (1998), en los años cincuenta del siglo XX. La exigencia educativa vino de tres sectores: de las autoridades educativas de los estados, de las autoridades universitarias y de los mismos profesores. Claro está, que en estos inicios no había una dirección clara en el qué y el para qué (p. 11-12).

Dos corrientes de pensamiento en la educación

Los programas para formar profesores universitarios, dice Hirsch (1998), recibieron apoyo y recursos por parte del gobierno a propósito de la proliferación de teorías que señalaban a la educación como un medio para desarrollar una buena socialización, aculturación, movilidad social y habilidades laborales, sin embargo, estas teorías tienen su sustento aún en dos corrientes interpretativas más profundas: el *funcionalismo* y el *marxismo*.

El **funcionalismo** refiere Hirsch (1998), es la corriente de pensamiento educativo dominante en México; asume la tesis de que la historia de la ciencia significa un progreso lineal y acumulativo del conocimiento —en el mismo sentido que lo expuesto en el Capítulo 2 con la historiografía de George Sarton—. Frente a ello, la obligación de la educación será continuar esa acumulación mediante la transmisión, bajo las necesidades del sistema de producción capitalista (p. 19-20).

Ello hace que la escuela pensada desde esta corriente sea, comenta Hirsch (1998), un espacio para la calificación laboral, para la capacitación de habilidades y conocimientos requeridos en la producción, que opera bajo la lógica de una empresa proveedora de recursos humanos que produce lo que se demanda en la sociedad (p. 20-21).

Desde esta perspectiva, el ser humano es concebido como *racional*, esto quiere decir que decide optar por educarse para ser partícipe del sector productivo y así conseguir ganancias según sus conocimientos certificados, pues el salario se convierte en el parámetro de conocimiento y productividad (Hirsch, 1998, pág. 26 y 27).

Del modo funcionalista de pensar deriva una conceptualización llamada *Teoría del capital humano*; al respecto Hirsch (1998) comenta que, en ella el individuo se reconoce como un recurso del capital, como un sujeto racional que elige entre un oficio o la escuela, y que el tiempo de estudio sin remuneración le avala que en el futuro poseerá una mayor que quien no estudió, pues la escolaridad le garantizó habilidades y conocimientos útiles y requeridos en el mercado laboral (p. 21).

Escribe Hirsch (1998) que, la concepción de hombre que asume la teoría del capital humano deja de considerar que éste no es solo racional, sino incluso irracional o que su factor psicológico está presente, aunado a que no lo concibe como un elemento transformador de la sociedad; en concreto esta teoría refiere al ser humano como un *insumo* en el proceso de producción capitalista (p. 22). Quiere decir que esta teoría no confluye con lo planteado en los capítulos 1 y 2 cuando se refirió la ontología de potenciales, la onto-antropología y las prácticas como elementos de fundamentación del conocimiento científico.

La concepción que se tiene de educación según Hirsch (1998) es de una *capacitación*, para ella, representa una visión reducida del proceso formativo, es básicamente manejo de conocimientos y habilidades específicas para el cumplimiento de tareas, especificidad que limita la formación integral y de allí la comprensión de los procesos laborales (p. 23). Tesis pedagógica del sistema social capitalista, que igualmente deja de coincidir con la pedagogía expuesta — pedagogía de lo cotidiano— en el capítulo 1.

Por otra parte, la corriente **marxista**, dice Hirsch (1998) da cuenta y denuncia de que por medio de la educación se transmite y reproduce la ideología de la clase social dominante, lo que significa mantener —según las obras de Martín Carnoy— al sistema capitalista, mismo que hace que los países colonizados hayan de regir sus políticas escolares bajo sus directrices; sin embargo, a su vez, Gramsci le atribuye un papel importante en el cambio de la estructura económica, lo que permitiría cambiar las estructuras de poder que sostienen a la ideología dominante (p. 24-25).

Apunta Hirsch (1998), que la corriente de pensamiento marxista denuncia que la educación influenciada por el capitalismo segrega a ciertas clases sociales su acceso a la educación, dejándoles a las dominantes el conocimiento del control social del trabajo (p. 25), quiere decir que, lo que impera es una educación diferenciada, aunado a que se promueve el desprestigio “de la experiencia [de la vida cotidiana], de la cultura y la tradición popular, del autodidactismo y de todo tipo de educación no formalizada.” (Hirsch, 1998, 9. 25).

Y continúa señalando Hirsch (1998) que tal desprestigio, se debe a que, bajo el modelo educativo que promueve la ideología dominante, la educación se devalúa constantemente —cual producto del mercado económico— frente al gran número de demandantes, ello hace que sean legitimados procesos compensatorios tales como el credencialismo (p. 26), entendido como “el aumento artificial de los requisitos educativos necesarios para conseguir un determinado empleo (...) [el cual] profundiza la desigualdad social (...) [pues son] un medio de selección” (Hirsch, 1998, p. 26).

En educación superior, dice Hirsch (1998), el *credencialismo* está presente, y en lo que respecta a los procesos de formación del profesorado son requisitos para dar cuenta de un mayor valor educativo que justifica el ingreso o la mejora de las plazas; sin embargo, advierte la autora que su lado negativo se expresaría una vez que se reduce a prácticas acumulativas para conseguir los beneficios sin haber aprovechado la experiencia y los conocimientos (p. 26-27). Quizá podría precisar que la acumulación y el desaprovechamiento experiencial y cognitivo en el que puede convertirse la credencialización es a lo que Fuentes (2013) refiere como *fetichismo por las certificaciones*, y en el mismo tenor, a lo que denuncia Porter (2003) en su libro *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*.

En conclusión, para el marxismo “el sistema educativo está determinado en gran medida por cuestiones externas a él, sobre todo por las decisiones sociopolíticas vinculadas a las relaciones de producción dominantes” (Hirsch, 1998, p. 25).

Como referí al principio de este apartado, las dos corrientes sociales de pensamiento expuestas inciden en la concepción y teleología de la educación, a partir de ello es que se configuran teorías y acciones educativas que buscan ser aplicadas en la escuela. En el plano escolar de la educación superior y específicamente en la dimensión de la formación del profesorado, Hirsch (1998) plantea que tanto el funcionalismo como el marxismo derivaron en sus correspondientes tendencias formativas; la *tecnología educativa* derivada del funcionalismo y las tendencias formativas derivadas del marxismo (p. 30). A continuación, las presento.

La tecnología educativa

Comenta Hirsch (1998) que la *tecnología educativa* es la tendencia más socorrida en México desde la década de 1970 en cuanto a los programas de formación del profesorado se refiere y su presencia responde al momento histórico global en el que la ciencia y la técnica están penetrando los espacios de la vida social y cultural (p. 36). La influencia científico-técnica ha dejado su sello tanto en plano cognitivo como en el práctico, pues según Hirsch (1998), se ha optado por edificar reglas, conductas, habilidades y modos de decisión que garanticen no solo la eficiencia sino la predicción de lo que habrá de suceder; así, la tecnología educativa se plantea como el programa de introducción y capacitación de profesores a corto plazo (p. 36).

Lo que este programa educativo busca, dice Hirsch (1998), es introducir la técnica para aumentar la eficiencia en el desempeño; sin embargo, los procedimientos que sugiere no estimulan la reflexión y terminan por aislar a los docentes y a los alumnos, pues no se comparten intereses sociales ni se reflexionan problemas en común, dado que la evaluación a estos agentes sigue siendo por méritos individuales (p. 37).

En concreto, la tecnología educativa como señala Hirsch (1998), posee principios teóricos del conductismo, del cognoscitismo y de la administración de empresas; se introduce a México con el propósito de capacitar al profesor para que su trabajo lo haga de manera racional y eficaz, para ello desarrollan instrumentos y técnicas

que se centran en el *cómo enseñar* y no en el *qué*; esas técnicas de *cómo enseñar* buscan ser replicadas en otros espacios educativos sin considerar su contexto, de esta manera, lo que se procura es el método —reducido a técnica— y no el contenido, orientación educativa que inicia la desvinculación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico (p. 37 y 40).

Las técnicas e instrumentos que buscan hacer más racional y eficaz el trabajo docente “consisten básicamente en modificaciones de conducta y de actitud que le permitan a éste motivar el aprendizaje de los alumnos” (Hirsch, 1998, p. 40). Surge así, dentro de la tecnología educativa la definición del “profesor como [motivador o un] «facilitador» en la transacción de aprendizaje” (Hirsch, 1998, p. 39).

Tendencias formativas derivadas del marxismo

Al respecto de esta tendencia, Hirsch (1998) señala que, los proyectos de formación de profesores están anclados al contexto universitario, su teorización y reflexión considera y debate lo dicho al respecto por las ciencias de la educación, pero su interpretación, discurso y práctica apelan a las necesidades institucionales, sin embargo, son pocas las concreciones de este tipo de proyectos educativos, la mayoría se quedan a nivel reflexivo o teórico (p. 42).

Es esta tendencia formativa la que en un principio de este capítulo señalé como la razón de ver al trabajo de Hirsch como paradigmático, es aquí donde da cuenta de la modalidad formativa para profesores universitarios que apela a su concreción al interior de comunidades epistémicas o espacios colectivos. A continuación, expongo lo dicho por la autora, preciso que su lectura ha de hacerse paralela a lo ya expuesto al respecto de las clasificaciones de la práctica, a lo señalado por la antropología de la ciencia y por la filosofía de la ciencia centrada en prácticas, es decir, este apartado busca abonar en las consideraciones a reflexionar sobre las prescripciones pedagógicas para pensar la formación de los futuros académicos de la UPN.

En esta propuesta de formación de profesores universitarios, como lo señala Hirsch (1998), se consideran y reflexionan múltiples aspectos y vínculos de entre los cuales se destacan; la ubicación, el contexto histórico, sociopolítico y económico del

profesor; lo escrito sobre la formación de profesores y sobre la enseñanza-aprendizaje, interpretación mediada por la situación institucional; la necesidad de que los actuales profesores trabajen en colectivo e interdisciplinariamente, trabajo impulsado por el consenso de una cierta filosofía, pedagogía y metodología, en aras de una comprensión global de la realidad; una formación que articule lo pedagógico y lo disciplinar, esto es, se trata de evitar una práctica educativa a modo tecnológico-instrumental. La articulación significaría desarrollar una línea de formación investigativa que reflexione sobre los contenidos disciplinares así como sobre la teoría y práctica pedagógica; para apuntar a que en la formación del profesor y su futura práctica, no pueda disociar su quehacer cotidiano con los problemas institucionales y sociales; el evitar la disociación —en el mismo sentido que el señalamiento anterior— implica hacer de la investigación una práctica inherente al profesor universitario, así, la docencia y la investigación serán un vínculo que permita la formación epistemológica y metodológica en aras de la comprensión de la realidad (p. 42-43).

Como ya lo señaló la autora (1998), estos programas de formación de profesores buscan en la teoría y en la práctica responder a las necesidades universitarias, educativas y sociales. Conciben al profesor como un agente de transformación, por ello establecen grupos de investigación académica que operan metodológicamente mediante la investigación-acción; los grupos de investigación los conforman profesores y alumnos (de entre 8 y 15), en especial alumnos que quieren ser docentes, el eje de su formación es la investigación, a la cual hay que agregarle la extensión (p. 44 y 45).

Una vez presentado el trabajo de Hirsch y de haber señalado y significado su especial atención con la finalidad de explicitar qué retomar y qué no retomar en el proceso de la planeación de la formación del futuro académico de la UPN; paso a exponer lo que la bibliografía en general refiere sobre los académicos; este apartado es de especial interés, pues de él surgirán los complementos de las categorías de análisis a utilizar en el apartado metodológico, es decir, se le sumarán a la economía, a la moral y a la educación nuevas formas de reproducir la práctica.

La universidad y la formación de académicos

Las últimas tesis referidas por Hirsch en el apartado anterior fueron que: *Un programa para la formación de académicos debe responder al contexto y a las necesidades de la institución universitaria y que la planeación de la formación debe suponer al académico como un agente transformador.*

Buscaré ahora que estas dos tesis orienten la redacción de este apartado; por ello comenzaré por expresar lo que la revisión bibliográfica refiere sobre la universidad y sobre la formación de académicos. Es de destacar que, al concluirla, será posible construir con fundamento un instrumento de investigación que me posibilite empíricamente conocer desde la perspectiva y retórica de los académicos actuales de la UPN: el contexto académico en la Universidad, sus necesidades, su proceso formativo como académicos, el proceso formativo que piensan deben seguir los futuros académicos de la institución y en conjunto con los aportes teóricos aquí recuperados, esbozar un proyecto formativo de académicos para la UPN.

Sobre la universidad que se quiere y que se tiene

A propósito de *la universidad que se quiere*, señala Malo (2000), que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ha referido en su informe ES21, que espera que para el año 2020 las Instituciones de Educación Superior (IES) sean un foco de formación de profesionales para la generación y aplicación del conocimiento, así como centros de preservación de la cultura (p. 3). Sin embargo, *la universidad que se tiene*, dice Bazdresch (1993), en una sociedad como la nuestra, en la que la economía depende fuertemente de economías extranjeras, no es un espacio en el que el conocimiento se produzca y en el que la cultura se expanda; la ciencia y el arte no responden a la solución de problemas sociales, lo que queda es un espacio en el que se da la capacitación de las nuevas generaciones para su incursión en el mercado laboral. Si la universidad renuncia a ser un centro de expresión y generación de cultura renuncia a su esencia (pp. 2-4).

En el actual contexto, el estado presente de la realidad universitaria conforma un espacio que es a partir de la tensión en el ser y el deber ser. Es decir, lo que hay es

el resultado de la dialéctica entre lo que se es y lo que se debe ser y de ello resulta una síntesis que refiere lo que se es en realidad. Puedo pensar que mediante ese movimiento continuo se estructura el contexto de la universidad actual, entre lo que sus habitantes son y deben ser, y en particular lo que el académico hace (es) y debe hacer (ser).

Así, frente a la pregunta de si ¿la universidad es un centro de capacitación o un foco de cultura? Habría de recurrir al estudio de las normas y las prácticas que edifican el espacio. Tal consideración me llevaría a dar con que el factor de peso que impulsa al ser y al deber ser en la edificación de lo existente, diría Moreno (2004), es la globalización y la postmodernidad (p. 169), son estos, factores de peso en la edificación de la universidad, no por nada el mismo Moreno (2004) refiere que en ella se impulsa el modelo de formación de profesionales *emprendedores* (p. 172).

La cultura, la sociedad y de allí la universidad que tenemos se proyectan desde lo que la globalización y la postmodernidad concretan en la dialéctica antes referida, en consecuencia, lo característico de tal concreción será “la revolución tecnológica, [la crisis de la] multiculturalidad, la incertidumbre valorativa [esto es: de los significados que dirigen nuestra vida] (...) el cambio de paradigma (ahora centrado en el aprendizaje [y] el momento revisionista que viven las instituciones socioeducativas” (Ruiz, Mas Torelló, Tejada & Navío, 2008, p. 115).

La globalización y la dependencia económica de México señalada previamente fueron factores que incidieron e inciden en la edificación de la universidad. Un suceso específico de ello ocurrió en los años ochenta; Galaz y Gil (2009) nos comentan que tras una crisis económica en el país, los salarios de los mexicanos decayeron, los académicos no fueron la excepción y vieron su salario reducirse un 60%; como medida para subsanar el daño, el gobierno en mutuo acuerdo con la comunidad científica de las ciencias duras, decidieron crear el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), iniciando así un nuevo periodo en la vida de la educación superior, con especial incidencia en la profesión académica; el SNI, opera bajo la lógica de incentivos a la producción académica individual, independiente de su salario y de la institución en la cual laboran (p. 5).

La globalización ha sido un parteaguas en cambios sociales, económicos, políticos, tecnológicos, culturales, educativos y demográficos. Este fenómeno trae a consideración los vínculos entre la economía y la educación, ante él ha sido necesario repensar temas como la cobertura educativa, la segregación educativa, las pedagogías, las discusiones acerca de los valores o virtudes que deben preservarse, el tema del derecho a la educación, el caso de la apertura multicultural. En general, ha hecho que el campo de discusión sobre la educación se haya ampliado.

Hoy día, frente a lo que llaman cotidianamente la *complejidad* del fenómeno educativo se ha dado el advenimiento de múltiples modalidades e instituciones educativas, que lejos de dar seguridad o tranquilidad, han aumentado la incertidumbre y confusión acerca de aquello que debe ser la educación en sus diferenciados espacios sociales y niveles escolares. Esta confusión señala Malo (2000), se ve agravada por la creciente demanda de calidad y eficiencia por parte de la sociedad que, orientada según teleologías neoliberales e impulsadas por gobiernos sujetos a los mercados y economías extranjeras, han dado modelos educativos tales como el de las *competencias* (p. 2).

Bajo este modelo educativo, a la institución universitaria y a sus prácticas se les ha criticado su falta de llevar a buen puerto las demandas de la globalización, por ello quizá ha optado por abandonar sus formas de enseñanza tradicionales, adoptando nuevos enfoques pedagógicos, enfoques afines a las demandas formativas que impulsa la globalización y con ella el neoliberalismo, nuevas prácticas que se ven reforzadas por el momento revisionista —ya señalado—, evaluativo y compensatorio —según el advenimiento del SNI— que viven las IES. De esta manera es que podría explicarse cómo la universidad ha dejado de ser un foco de cultura.

La universidad como referente central de la educación superior presenta hoy una serie de problemáticas a enfrentar, ante el abandono de viejas tradiciones y el advenimiento de nuevas formas de producir, de aprender y de enseñar; los escenarios se han trasladado (Moreno, 2004, p. 169).

El peso de la globalización, la economía y la tecnociencia en la educación le demandan cambios a las IES; Ruiz, Mas Torelló, Tejada y Navío (2008), refieren que ese cambio se da a razón de la constante actualización del conocimiento, de la velocidad con la que la información se dispersa; es decir, la universidad ya no es la única institución que produce y comparte el saber, los académicos no son las únicas figuras que entablan una comunicación educacional. Ese cambio se concreta vía el apoyo de enfoques pedagógicos que responden con las mismas herramientas que demandan su actualización, es decir, con la tecnología (p. 117).

Dar respuesta al contexto actual, comentan Ruiz, *et al.* (2008) ha hecho que desde las IES se replanteen su papel, el de los académicos, el de la producción de conocimiento, el de los estudiantes, el del proceso enseñanza-aprendizaje, el de la administración y gestión y el de su relación con el gobierno (p. 118).

La Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. (Cáceres *et al.*, 2013, p. 1).

Queda claro que las IES deben cambiar, así lo exige el contexto; sin embargo, vale la pena cuestionarse sobre las características de ese contexto, preguntarse si: ¿es prudente desarrollar un programa formativo que dé continuidad a ese contexto? O, por el contrario, quizá se requiera un programa formativo que dé transformación a ese contexto.

El caso es que la universidad cambia pues es objeto de procedimientos revisionistas; me refiero a que la evaluación a quienes allí laboran es el factor que hace de este espacio uno que permite la concreción de los intereses globalizadores y neoliberales. Así lo consideran Suárez y Muñoz (2016) al referir que la vida académica se encuentra bajo el yugo de las imposiciones del nuevo capitalismo; y, si lo que se quiere es definir al académico, se puede decir que es un *trabajador*, concreto en un conjunto mujeres y hombres, adultos y jóvenes sumamente exigidos, cargados de actividades que son necesarias debido a las regulaciones

laborales, evaluación a los méritos personales, mediante una práctica incentivada por los premios y recompensas, así como por la exclusión y los castigos derivados de ella (pp. 7-8). Es esta una referencia de la universidad que tenemos.

La evaluación

El factor de la evaluación es la primera cualidad que surge en aras del conocimiento de la universidad que tenemos. Señala García *et al.* (2016) que el argumento detrás de esta actividad es que así, las IES podrían cumplir su función social, pues lo que se busca es evaluar los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las *competencias*, mismas que son las que le permitirán al estudiantado hacer frente a las demandas sociales (p. 106).

Como he mencionado, el momento revisionista en las universidades significa evaluar las prácticas de quienes en ella habitan; ésta puede ser motivada desde el interior de la institución o provenir de fuera, sin embargo, casi siempre están creadas motivadas por las exigencias que la globalización y el capitalismo les exige a las universidades. Las evaluaciones plantean el desarrollo de competencias necesarias para tener éxito en este mundo dinámico, cambiante y veloz, mencionan Suárez y Muñoz (2016) que es este el espíritu que prolifera en las universidades, un capitalismo académico, que ya ha hecho mella en la subjetividad del profesor, pues hace que de él emane el individualismo y la competitividad, pues tras el cumplimiento que la evaluación demanda habrá una recompensa económica, sin embargo, lejos de beneficiar a la práctica educativa, lo que acontece es que el académico no está más comprometido en la resolución de problemas de su entorno inmediato (p. 16), es decir, en el mejoramiento de la vida universitaria.

En otras palabras, lo que genera la evaluación —desde la perspectiva global y capitalista— en la universidad, dicen Suárez y Muñoz (2016), no es más un vínculo para la construcción de un *nosotros*, en el cual se compartan visiones, valores y compromisos intelectuales para el mejoramiento institucional y social; sin embargo, hoy día la evaluación no genera solidaridad sino competencia (p. 17).

La competencia es aporósito de un papel, de la *credencialización* denunciada por las corrientes marxistas en educación y referida por Hirsch, del *fetichismo por la*

certificación según Fuentes —señalamientos hechos en el primer apartado de este capítulo—; y está destinada conseguir la remuneración económica, que significa pasar por el filtro de la evaluación, que opera mediante el cotejo de constancias, de papeles o certificaciones; al respecto, dicen Suarez y Muñoz (2016) que esto significa llenar a la universidad de papeles en lugar de estudiantes y profesores, señalan que estas prácticas al suponer un beneficio personal para el académico hacen que descuide a sus estudiantes y a la institución misma y con ello, olvida lealtades y compromisos sociales, cívicos y culturales (pp. 10-11).

Lo que la competencia y el ensimismamiento —a propósito de la evaluación— generan al interior de la universidad, es que la ecología institucional sufra afecciones; los estados psicológicos que la evaluación provoca, como por ejemplo el estrés, apuntan Sandoval, Magaña y Surdez (2013), dañan las relaciones entre los habitantes de la institución (p. 1), sin embargo, a pesar de las afecciones, parece que el binomio *evaluación y remuneración* tiene mayor peso y quizá sea así, pues “existen estudios (Gil *et al.*, 2009) que muestran que las primas adicionales al salario académico representan la mayor parte de los ingresos (50% o más) de los profesores e investigadores universitarios” (Suárez & Muñoz, 2016, p. 6).

El binomio en cuestión ha afectado la esencia misma de la universidad; como ya he referido, las prácticas académicas se orientan a conseguir la remuneración y se olvida así el compromiso social. La evaluación ya no es vista como el elemento capaz de “propiciar el auto-reconocimiento del individuo en su quehacer cotidiano, mediante la valoración reflexiva de sus resultados, para poder alcanzar así un mejor desempeño.” (Ibarra & Porter, 2017, p. 35). En su lugar, la evaluación y remuneración parece hacerse un derecho del académico, él ya lo sabe, pues como lo señalan los mismos Ibarra y Porter (2017), tras una práctica planeada o estandarizada, exige la constancia, por su rendimiento individual y alta productividad es que merece un pago diferente al de los demás (p. 35).

El académico, dice Suárez y Muñoz (2016), tendría la obligación de ser un protagonista activo en la solución de problemáticas sociales y de la institución educativa, pues se supone poseen la formación, los conocimientos y las habilidades

para hacerlo; pero, por el contrario, salvo excepciones, parece ser que se ha convertido en lo que el tipo de universidad neoliberal y revisionista ha hecho de él, esto es, alguien enfocado en el cumplimiento y llenado de informes, con el propósito de mejorar sus ingresos económicos (p. 2).

Ahora, lo que se requiere saber es si efectivamente, quien posee más constancias es quien trabaja más. Resulta necesario cuestionar esta práctica pues Acosta (2014), comenta que tras ella hay mucha simulación, y la crítica es necesaria, pues la dinámica que con ella opera refiere concentrarse únicamente en lo útil para la certificación; así, por ejemplo, la investigación científica desinteresada o heurística es inútil (pp. 97-98). Lo útil son las certificaciones seguras, las que garanticen mayores incentivos salariales, señalan Ibarra y Porter (2017) que, bajo el binomio *evaluación y remuneración*, el académico trabaja por un salario, y no por incentivar el conocimiento y la cultura en la sociedad, frente a ello, es importante que el salario tome el lugar que le corresponde, esto es, como una consecuencia indirecta de su quehacer (pp. 35-56).

Si al binomio referido, se le suma lo dicho por Suárez y Muñoz (2016) al respecto de que mucho de la vida académica opera bajo la lógica de los méritos, puntos que ayudan a conseguir plazas o en el posicionamiento de mejores (p. 6), lo que le quedaría de la vida académica sería abandonar “su condición ilustrada para incorporarse al mercado insensato de los puntos” (Ibarra & Porter, 2007, p. 36).

Los académicos que reducen su práctica a la búsqueda de puntos y certificaciones refieren Ibarra y Porter (2007), que efectivamente con ello consiguen ensanchar su expediente, pero que son académicos que se sienten mejor que los científicos y pensadores reconocidos, son unos impostores que con sus voluminosos expedientes se protegen y simulan que trabajan (pp. 36-38).

La evaluación ha transformado al *homo academicus* en *homo economicus*, y al trabajo académico en un conjunto de tareas estandarizadas que son evaluadas a partir de sistemas de certificación burocratizada. Esta tendencia ha reforzado esa Universidad de papel que poco tiene que ver con las

finalidades sustantivas de la enseñanza, el conocimiento y la cultura. (Ibarra & Porter, 2017, p. 36).

Los ingresos económicos que recibe el académico producto de las evaluaciones, como ya fue referido, son extras a su salario institucional; sin embargo, precisan Suárez y Muños (2016) que estos ingresos no impactan en las jubilaciones (p. 7), estos son posibles únicamente mientras el trabajador esté en activo. Esto quiere decir que la precaria jubilación que le espera al académico hace que, en su lugar, opté por permanecer en la institución y así mantener los incentivos monetarios, pues ante la falta de un programa de retiro digno, lo que queda es adscribirse y caminar a lado del revisionismo.

Sin embargo, a pesar de la resistencia a la jubilación, Fresán, Buendía y Comás (2009), comentan que la educación superior mexicana se aproxima inexorablemente a un periodo de recambio generacional impulsado por la, la cesantía por edad avanzada de los actuales académicos o por su muerte (p. 9).

Los académicos

Una vez referida a la evaluación y entendida como una condicionante activa de las prácticas académicas y por ello clave en la descripción de la universidad que se tiene, es momento de ahondar en tales prácticas, mismas que me permitan comenzar a estructurar una idea acerca de quién es el académico y con ello, como ya anuncié en el apartado anterior, identificar otras clasificaciones de la práctica y así construir con fundamento un instrumento que permita un acercamiento empírico con el académico de la UPN.

El académico realiza según Más Torelló y Olmos (2016) tres funciones: la docencia, la investigación y la gestión; ésta a última a propósito de que cada vez es más importante su participación en la institución. No obstante, la gestión es un compromiso voluntario a diferencia de las primeras dos (pp. 439-440). Así, cuando Soledad (2016) en su artículo *El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones*, cita a Sancho *et al.*, (2010), menciona que estos entienden a la academia como una profesión de tres mundos, pues aluden a la docencia, a la investigación y a la gestión (p. 108).

Sobre la práctica académica de gestión, Soledad (2016) sugiere diferenciar entre *gestión académica* y *gestión de la enseñanza*; la primera significa asumir cargos en secretarías, coordinaciones o rectoría; es la que goza de mayor reconocimiento y prestigio, y la segunda significa participar en colectivos que tienen el propósito de formular o modificar planes de estudio (p. 108), quizá ello sea una razón del posible ausentismo en las reuniones de *líneas* que reúnen académicos en la UPN.

En concreto, en los tres mundos de su profesión, el académico realiza una “función docente [en la que] planifica procesos de enseñanza y aprendizaje, (...) planifica proyectos de investigación y desarrollo, al igual que planifica la gestión de las reuniones departamentales” (Ruiz et al., 2008, p. 120). Así, una primera referencia a qué es el académico, la exponen López, García, Pérez, Montero y Rojas (2016), como una síntesis de los trabajos de Becher (2001), Ducoing (2003) y Gil Antón (1994), y dicen que un académico es *un profesor del nivel superior de educación*, otros apelativos como se le conoce son: profesor de carrera, catedrático, maestro, investigador, científico, técnico o intelectual; sus funciones principales son la docencia, la investigación y la difusión de la información (pp. 28-29). Lo anterior, representa un argumento más a favor de la necesidad de igualar la concepción de académico con científico, y de allí, un justificado desarrollo de las tesis del Capítulo 2.

Ya mencionadas brevemente a la docencia, a la investigación, a la difusión y a la gestión como prácticas cotidianas e inherentes del académico —mismas que se encuentran condicionadas por la evaluación—, ahondaré un poco en la docencia y en la investigación. Sobre la primera, Soledad (2016) la refiere como *prospectiva*, es decir, una actividad incierta, en el sentido de que la formación de los estudiantes no es algo que se concrete en un corto tiempo; al contrario, suponen largos periodos temporales marcados de inestabilidades sociales y laborales (p. 17). Por esa razón es que pienso —a modo de conjetura, potenciada por el binomio evaluación-remuneración— que en el profesor universitario puede instalarse un pensamiento y una práctica cortoplacista, que supone creer que no tiene mucho sentido ejercer una sólida formación en los estudiantes, pues si acaso los verá uno, dos o tres

semestres más a lo largo de su licenciatura o posgrado, tiempo en el cual no será posible tener resultados visibles o favorables.

Con todo y lo que parecen condicionantes negativas para el ejercicio de la docencia, ésta demanda, de acuerdo con Soledad (2016), de una planeación previa, la preparación de materiales y evaluación del aprendizaje de los estudiantes, y a su vez supone y requiere de la interacción continua con los estudiantes, misma que puede trascender a asesorías particulares o grupales que se dan con el fin de aclarar algún contenido no comprendido en clase, o continuar hasta llegar a la dirección de tesis de grado y posgrado (p. 107). Es decir, de acuerdo con Soledad, la docencia, —y seguramente las demás prácticas inherentes al académico— al representar el trabajo del académico, es una práctica económica eminente caracterizada por la moral, esto es, por relaciones entre profesores y alumnos que se concretan a través de la práctica educativa, vía la apropiación de información documental y modélica del docente.

Las complicaciones que presenta la docencia deben ser reflexionadas para el mejoramiento de las condiciones en las que se realiza, quiero decir que, la docencia debe estar acompañada de la investigación; dice Acosta (2014) que es ella el inicio y medio de transformación y que la academia habrá fallado cuando se registre en la institución mayor docencia que investigación (p. 98), resultando ser ésta una tesis más a favor de la conceptualización del académico como científico y no sólo como docente. En el apartado que expuse sobre Hirsch, mencioné que, a propósito de la tecnología educativa, la formación de profesores universitarios se redujo a una capacitación en herramientas didácticas centradas en el cómo enseñar y no en el qué, por esa razón el profesor adoptó el papel de ser un *facilitador* y *motivador* del aprendizaje. Ahora pienso que quizá una parte de que exista un mayor registro de docencia que de investigación en la universidad puede ser comprendido a propósito de este enfoque educativo en la formación de profesores, en el que “de ser un transmisor de conocimientos pasa a ser un facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje” (Mas Torelló & Olmos, 2016, p. 439).

Superar las complicaciones que se presentan en la docencia como he referido, requieren de la integración de ella con la investigación; algunos apartados antes comenté que a la universidad se le pedía cambiar con el propósito de cumplir las expectativas que la globalización, el neoliberalismo y la tecnociencia le exigían a la educación, por esa razón adoptó enfoques educativos como por ejemplo el de las competencias. Quiero decir que se intenta responder educativamente a lo que la ideología dominante —según corrientes marxistas en la educación— demanda. Pienso que es este un ejemplo en donde hace falta hacer hincapié en la relación entre la docencia y la investigación como binomio transformador de la educación, de la universidad y de la sociedad.

Sin embargo, el cambio que se le pide a la docencia no es plausible dado que el profesor no posee las cualidades de investigador; ante su incapacidad de transformación social, las condiciones micro y macrosociales, comentan Suárez y Muños (2016), siguen viéndose impulsadas por el paradigma *informativa* —el de la tecnología educativa según esta investigación—, que se traduce en el uso de las tecnologías para el trabajo académico; este modelo va de la mano con el enfoque por competencias —orientado por las políticas públicas en las IES—, así las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan que los académicos se lleven el trabajo a casa y se ejerza en todos lados y en todo momento, de esta manera se reproduce un comportamiento de auto-explotación y se crea una falsa creencia de que uno decide dónde y cuándo labora (p. 12).

En conclusión, debo precisar que la enseñanza y la investigación deben y “están enlazadas en una misma red, influyéndose y relacionándose recíprocamente” (Bausela, 2007, p. 139), los motivos de su separación son múltiples y los estragos de ello aún más. Otro motivo más de su separación puede apelar al factor de la proximidad de la jubilación, momento en el cual los profesores pierden vitalidad “centrándose únicamente en tareas de enseñanza” (Bausela, 2007, p. 140), una razón más de la necesidad de pensar al respecto de la formación de los futuros académicos. Esta formación debe ser integral —en este caso en cuanto a docencia e investigación se refiere—, pues, ante todo, como le refiere Bausela (2007), ha de

tener clara su responsabilidad al interior de la institución y al exterior: con la sociedad. Su práctica es de tiempo completo, no puede envestirse de académico unas horas y después desmontarse de la responsabilidad (p. 139). Lo anterior significa de acuerdo con Suárez y Muñoz (2016), que el profesor debe estar formado con valores, tenerlos claros, ser coherente con el estilo de vida, poseer el conocimiento y gusto por la disciplina, tener intereses políticos, en conclusión, tener claras las normas éticas de lo que debe ser un académico. Tal claridad, responsabilidad y diferenciación lo llevarán a complementar y estructurar su profesión alrededor de tribus académicas (p. 2).

Los profesores de tiempo parcial

Señala Arredondo (1980), que la profesión académica se está convirtiendo en una fuente de trabajo para los egresados universitarios, que con un contrato de medio tiempo buscan subsistir en este medio (p. 2). Por esa razón es que se puede distinguir al menos dos tipos de académicos, así lo refiere López et al. (2016): por una parte, aquellos que poseen contratos de tiempo completo y por otra a los que rondan un contrato de medio tiempo (p. 24).

Según el mismo López *et al.* (2016), de acuerdo con documentos de la ANUIES (2015), el personal académico de las universidades mexicanas se divide de la siguiente manera: el 38% posee un contrato de tiempo completo, y el 60% está contratado por horas, es decir son profesores de tiempo parcial; los primeros dedican su práctica entera a la institución, combinan su disciplina con las normas y las expectativas de la universidad, y los segundos se dedican principalmente a la docencia (p. 25-27); quiere decir que su impacto en la institución es menor, pues no toman partido en las grandes decisiones de la universidad, y así lo vigila su contrato laboral; en consecuencia perciben un bajo salario, sin embargo en cuanto a cualidades intelectuales y profesionales, los profesores de tiempo parcial (PTP) poseen algunas comparables con los profesores de tiempo completo, así lo refiere López *et al.* (2016, p. 24).

En aras de un mayor posicionamiento en la academia, dice López *et al.* (2016) que los PTP asumen una fuerte carga docente (p. 24), de acuerdo con Gil Antón (1994)

citado por López *et al.* (2016), a estos profesores se les caracteriza como de *sobretiempo*, pues son los principales responsables de la docencia en la institución, pero la cualidad de esta práctica los coloca en un estado de vulnerabilidad, pues hacen depender su economía completamente de la universidad que los contrata (p. 24-25).

Suelen existir distintos tipos de PTP, así lo refieren Grappa y Leslie (1993) citados por López *et al.* (2016); según la clasificación hecha, son cuatro los ejemplos: aquellos profesionales retirados del campo empresarial con poca carga docente; aquellos con contrato de tiempo completo pero que no tienen un recorrido académico sino más bien son expertos en tareas técnico-industriales; los aspirantes a académicos, que son estudiantes de posgrados que hacen docencia con la finalidad de ser reconocidos por la institución; y finalmente, aquellos profesores que tienen contratos en múltiples instituciones y que en su carga laboral igualan o superan la de un académico de tiempo completo. Del estudio y clasificación de los PTP, se concluyó que son vistos por sus compañeros como académicos de *segunda clase* pues consideran que sus intereses son más económicos que intelectuales (p. 26).

Claramente, en el contexto de esta investigación saltan a la vista los aspirantes a académicos; estos PTP son con los que es necesario trabajar y formar. Su recorrido no puede ser ni es por completo en solitario, requiere para su formación y maduración profesional ser referente de un proyecto educativo al interior de comunidades epistémicas.

Comunidades epistémicas

Anteriormente he señalado que la maduración profesional del profesor universitario requiere o lo acerca a *tribus académicas*, espacios en los cuales el profesor habita dada la similitud en la disciplina de estudio, en los valores, en las normas y demás factores que impulsan y constituyen la profesión. Tales *tribus* a las que se hace alusión son a lo que, desde mi marco conceptual o filosofía asumida, he referido como *comunidades epistémicas*. El Capítulo 2, significó la exposición de tales espacios como óptimos para la producción, fundamentación, circulación y

apropiación del conocimiento requerido para la formación de un científico-académico.

Este apartado es una continuación de tales planteamientos; sin embargo, la pertenencia a la academia los hará más comprensibles. De inicio, López (2010) comenta que, en México el trabajo colectivo entre intelectuales ha sido formalizado mediante el fomento a la creación de *cuerpos académicos*, su propósito es el de generar y aplicar el conocimiento y será el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) el programa oficial encargado de ello (p. 8).

Refieren Castañeda, Jiménez y Sierra (2011), que el PROMEP surge en 1996 y que lo que busca es instaurar *Cuerpos Académicos*, en los cuales se organice el trabajo de los profesores bajo el discurso de que detonarán el trabajo colegiado y la producción de conocimiento (p. 11). En relación con la UPN, comentan Delgado y Primero (2006) que será en 1999 cuando fue nombrada rectora la Doctora Sylvia Ortega Salazar —quien venía de los grupos universitarios vinculados a la SEP— que iniciara un proceso interno de renovación y aplicación de las políticas modernizadoras en educación superior, así el PROMEP se instaura entre la clase académica (p. 176). Sin embargo, la instauración de los *cuerpos académicos* en la UPN no vino sola, mencionan Castañeda, Jiménez y Sierra (2011) que para su exitosa implementación se dio a la par de una reestructuración académico-administrativa que culminó en la reorganización universitaria mediante áreas académicas en el año 2004 (p. 11).

Sin embargo, es de cuestionarse si acaso todas las formas de organización de los profesores al interior de la academia están enmarcadas dentro de este programa, o si por el contrario operan sin ese reconocimiento. Si acaso hubiera esto último, sería aún vigente la referencia que López (2010) tiene de las *universidades invisibles*, entendidas como comunidades en las que intercambian información un reducido grupo de académicos, que tienen afinidad tanto en la disciplina o campo del conocimiento como en los planteamientos de la investigación, que además se leen entre sí, con lo que consiguen darse a notar, logro que requiere que posean una agenda en común pero que no impide mantener sus relaciones en la informalidad,

a su vez comparten creencias, valores, virtudes y propósitos lo cual permite cohesionar la comunidad; son grupos relativamente pequeños que buscan notoriedad e influencia en la comunidad científica (p. 9). El compartir agendas o propósitos en común es parte de lo que da origen y cohesión a estas comunidades; señala López (2010) que son propósitos tales como producir conocimiento, solucionar problemas sociales, conseguir credenciales y posicionamiento en la academia, así como el fortalecimiento en la formación de los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado (pp. 18-19).

Las comunidades epistémicas— como las he venido llamando—, las *tribus académicas*, las *universidades invisibles* o las *comunidades científicas* como las refiere Olivé (2008) [en López (2010)], se caracterizan por poseer una constelación de elementos compartidos, desde saberes de la disciplina hasta valores e intereses (p. 10). El conjunto de saberes, valores e intereses que comparte la comunidad pueden ser referidos en términos kuhnianos como el hecho de compartir un paradigma, pues se comparten “supuestos, creencias y valores que unen a la comunidad científica y permiten que se desarrolle la ciencia normal” (Okasha, 2007, p. 117).

Bajo esta cohesión académica dice López (2010) es factible concretar seminarios, publicaciones, foros y la formación académica (p. 12), por lo tanto, la formación de un académico —aunado a lo dicho— requiere que quien esté a cargo posea coherencia o filiación paradigmática; ello supondrá que el nuevo académico poseerá el mismo paradigma de quien lo formó. Por lo tanto, queda claro que la forma de trabajo en las comunidades epistémicas apela a la colectividad, ya que se trata de que “una persona aprende un hecho y otra construye sobre este hecho para descubrir otro, y así sucesivamente (Tierney, 2001: 165)” (López, 2010, p. 10).

Como lo plasmé cuando referí el apartado de la *antropología de la ciencia*, López (2010) igualmente considera que al compartir los académicos una agenda en común, los logros en la comunidad no se hacen esperar, ello les da posicionamiento a sus habitantes, se crean lazos de amistad, se mejora la formación docente e incluso existe la posibilidad de recibir financiamiento para la investigación (p. 17).

Las comunidades epistémicas pueden entrar en crisis cuando, por ejemplo, precisa López (2010), existen diferencias personales y desconfianza entre los miembros, o la organización es vertical, o hay mala administración, inmadurez, inexperiencia, individualismo, limitaciones institucionales, aumento de la burocracia o falta de financiamiento y la inexistencia o mal manejo de una base de datos (pp. 12-13).

Finalmente, he de insistir nuevamente en la intención de esta investigación de referir a las comunidades epistémicas como el espacio de formación adecuado para pensar la formación del futuro académico de la UPN, pues como lo señala Grediaga (2009), son semilleros de una formación temprana, pues permiten la socialización con los contextos de la vida académica, actividad que incide fuertemente en los estudiantes de posgrado (p. 46), y que según las intenciones de esta investigación, ha de propiciarse su acercamiento desde la licenciatura.

Consideraciones sobre la formación para la vida académica

Para cambiar la universidad que se tiene y conseguir la que se quiere, pienso que es necesario planear la formación de sus futuros académicos. Ya precisé que el proceso pedagógico requiere conocimiento del contexto y de las necesidades institucionales, pero igualmente requiere de una participación colectiva; sin embargo, es esto complicado. Arredondo (1980), sugiere que esta formación debería depender de la institución, de las áreas académicas y de las asociaciones de profesores, juntos y organizados en aras de un debate y un consenso acerca de qué académico se requiere. Lamentablemente, lo que ocurre es que esta práctica se diluye en responsabilidades individuales (p. 4).

Se pueden documentar no solo sugerencias de cómo iniciar un programa formativo de académicos, sino también justificar llamados directos a la concreción de esta educación; por ejemplo, a lo referido en “la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO [donde se señaló que] «Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal»” (Cáceres *et al.*, 2013, p. 1). A pesar de la existencia de sugerencias y llamados, en lo efectivo, no hay ni apoyos ni articulación entre los órganos universitarios para la formación académica. Y, sin embargo, como ya lo comenté,

esta actividad se ha convertido en la labor profesional y sustento económico de jóvenes nóveles egresados de las universidades.

El binomio *evaluación y remuneración* refiere al tipo de universidad que se tiene, pienso que la universidad que se quiere está lejos de ello. Para promover un cambio, aparte de la del conocimiento del contexto universitario, de la detección de necesidades y del trabajo colaborativo, Galaz (1999) refiere que es necesaria la identificación de futuros y potenciales académicos, pues de no comenzar así, la renovación académica será escasa y deficiente (p. 1).

La renovación académica en un caso como el de la UPN, es necesaria no solo en el sentido en el que lo ha referido su Secretaria Académica Elsa Mendiola en la Gaceta UPN (2016), al respecto de que el promedio de edad de los académicos en la institución ronda los 53 años (p. 5), sino que la renovación y en este caso la formación de sus futuros académicos es importante, dado que permitiría prevenir y reorientar la paradójica ecología nociva que se vive en la universidad a propósito del revisionismo, pues como lo señalan Suárez y Muñoz (2016), es un ambiente de rechazo y molestia que generan las condiciones laborales y el modo de producción de conocimiento (p. 3).

Como ya he precisado, el programa pedagógico de formación de académicos ha de apelar al contexto y necesidades de la institución en cuestión, e igualmente a la reflexión acerca de qué tipo de universidad se quiere y qué sociedad la requiere. Para ello se necesita de un trabajo colaborativo que mediante el consenso se planeen prácticas formativas que atiendan las necesidades de la institución y la transformen en aras de una acertada intervención en la sociedad; y espero, este documento colabore en ello.

Líneas atrás escribí que, ante la demanda social de un cambio en las universidades, la respuesta de la educación y de los académicos ha sido reestructurar sus prácticas bajo un modelo educativo afín a la globalización, al neoliberalismo y a la tecnociencia. Así lo ha demandado, según Arredondo (1980), la influencia en la sociedad de las TIC, y frente a esa demanda, se sostiene la tesis de que el académico y la enseñanza viven un periodo de crisis (p. 1).

De esta manera, es que, al académico, dice Ruiz *et al.* (2008) se le exige poseer las *competencias* —habilidades y actitudes— que demanda el contexto (p. 119). Éstas le han de permitir al académico, según Ruiz *et al.* (2008), reconocer las condiciones sociales de sus estudiantes (jóvenes o adultos) para así emplear la didáctica adecuada, por eso serán necesarios conocimientos pedagógicos y psicológicos, solo así podrá ser un auténtico promotor o facilitador del aprendizaje, y esto se consigue cuando sea capaz de motivar a los estudiantes, metas que conseguirá si se apoya de las TIC; prácticas que en su conjunto habrán de ser evaluadas y no tanto en cuanto a lo que aprendieron los estudiantes si no a la propia operación, diseño y planeación del programa de estudio (pp. 123-127).

Es de destacar que este cambio que le exige la sociedad globalizada al académico no está pensado para una seria reestructuración de sus prácticas, sino en realidad, dicen, Fresán, Buendía y Comás (2009), buscan un cambio generacional, que garantice el uso de las TIC y la vinculación con el mercado (p. 10).

La redacción de estos últimos párrafos describe la universidad que se está constituyendo —a propósito de la globalización— si se aplican enfoques educativos afines a lo ya establecido. En su lugar, pienso que la formación de académicos ha de considerar —aunado al conocimiento del contexto y sus necesidades, al trabajo colaborativo y a la selección de candidatos— y reconocer las múltiples prácticas que realiza el académico en la institución, una educación multifactorial o integral es lo que ha de primar, no una que le permita dar respuesta y continuidad a los requerimientos de la globalización y el neoliberalismo sino una que le permita conocer oportunamente a la sociedad en la vive e intentar transformarla.

Por ello, esta formación debe ser planeada y consciente, pues como lo refiere Bausela (2007), las primeras experiencias en el campo académico generan las costumbres profesionales —hábitos—, mismas que después será difícil cambiar (p. 139), prácticas que hay que cuidar y fomentar mediante una buena educación, pues la semántica atribuida al concepto de académico se relativiza a partir de la pragmática, por ello, podría sugerirse que la formación de académicos debería realizarse en comunidades epistémicas que incentiven prácticas virtuosas, pues

ante el llamado de atención de Bausela, sería oportuno recordar lo que dice Beuchot (2007) sobre los hábitos; éstos pueden ser buenos como la virtud o malos como los vicios, los segundos son difíciles de quitar y eso es lamentable, pero lo mismo sucede con los primeros y eso es afortunado (p. 62).

En consecuencia, el tipo de formación que debería impulsarse sobre los futuros académicos de la UPN es una educación icónica, la cual, como se comentó brevemente en el Capítulo 1, busca quien educa sea para quien se educa un modelo formativo de virtudes y no de vicios.

La formación, fomento y cuidado de las prácticas académicas virtuosas, pienso pueden cultivarse desde el nivel de la licenciatura. Torres (2012) las refiere desde el posgrado y precisa que, por ejemplo, la investigación se aprende investigando en compañía de un tutor (p. 115). En este mismo sentido, Bausela (2007) sugiere que en los posgrados se abalancé la formación de las prácticas académicas de investigación y docencia (p. 140).

La formación científica en la rama del saber específico debe ir acompañada de una formación pedagógica, sólo así puede incidir en el mejoramiento de su labor profesional (Cáceres *et al.*, 2013, p. 2).

La formación multifactorial que sugiero para la “profesión clave (...) o profesión de profesiones” (Galaz, 1999, p. 2), como se le conoce a la profesión académica, es posible concretarla en las comunidades epistémicas, que de acuerdo con Galaz (1999), son espacios que le permiten al académico desarrollar y mejorar sus funciones, pues la comunicación, la discusión y el respeto de las ideas están presentes (p. 4). Por eso estos grupos, dice Galaz (1999), deben tener una presencia cercana a los estudiantes (p. 8), rodearse de ellos y hacerlos partícipes de sus proyectos.

Esta educación tendrá como uno de sus propósitos buscar la apertura sensible y cognitiva de a quien se forma, dice Arredondo (1980), en aras de que pueda vincular sus intereses e investigaciones con las problemáticas institucionales y sociales (p. 5), y así orientarse justamente a favor de la transformación social y no de la continuidad, muchas veces indeseada. Por esa razón es que su formación precisa

Arredondo (1980), no puede reducirse a la capacitación, pues a de vincularse a los contextos, quiere decir que hay acercar a los estudiantes a la vida y problemas de la institución y desde temprano invitarlos a pensar soluciones, así, la formación debería entenderse como permanente, cotidiana (p. 6) y de largo plazo.

En todo caso, como ya fue referido por Hirsch y ahora lo hace Cáceres *et al.* (2013), hay que formar a un profesor-investigador, el cual no solo responda a las exigencias del medio, sino que promueva un movimiento de renovación (p. 4-5). Sin embargo, tales intenciones como he referido requieren planeación, pero ello se complica cuando Ornelas, Cordero y Cano (2016) precisan que no existe una formación inicial para la academia sino más bien se opera en el devenir (p. 58).

Pienso que la planeación de la formación de los futuros académicos —formación inicial— de la UPN es una necesidad, requiere ser una formación multifactorial que atienda las distintas y convergentes prácticas cotidianas e inherentes del profesor, que lo faculten para atender y responsabilizarse de las problemáticas institucionales y sociales, pues la academia ya no es según Soledad (2016), una profesión armónica, que permita carreras casi inalterables, eso es ya impensable para los jóvenes, ellos deben complementar su actividad laboral con otras, e incluso abandonarlas, pues los puestos permanentes escasean, están frente al fin de la carrera académica y el inicio de las carreras nómadas (pp. 111-112).

Tutoría

Finalmente he de expresar una práctica más inherente al académico, me refiero a la tutoría; ésta, de acuerdo con García *et al.* (2016) significa que el académico guíe al estudiante en su tránsito universitario; este acompañamiento puede ser individual o a pequeños grupos; son tres las finalidades de esta práctica: evitar el rezago, el abandono escolar y apoyar en la realización de su proyecto de titulación, por estas razones, la relación —la práctica económica, moral y educativa— es diferente a la que entablan en el aula (pp. 105-106).

De acuerdo con Romo (2010) citado por García *et al.* (2016), la tutoría no es algo nuevo pues siempre ha existido la persona que guía a los jóvenes al mundo de los adultos; en la educación formal tampoco es nueva pues siempre ha habido un

profesor que, aunado a su trabajo en clase, se preocupa por el desarrollo integral de sus estudiantes; sin embargo, en educación superior su formalización sí es reciente, se establece en el año 2000 (p. 107).

Aunado a los propósitos ya mencionados, García *et al.* (2016), comentan que la tutoría busca tratar problemas de orientación vocacional, de aprendizaje, de adicciones y estrés (p. 107). Romo (2010) citado por García *et al.* (2016) apunta que la ANUIES definió a la práctica tutorial como la atención personalizada a un alumno o pequeños grupos, que ha de ser llevada por un académico formado en ello (p. 107).

Ya como tesis propia de esta investigación, y como mencioné en el Capítulo 2, en el apartado de la antropología de la ciencia, la tutoría, al ser una actividad inherente a la práctica académica, es un tiempo y espacio óptimo para la apropiación del hábito académico, es decir para la enseñanza y el aprendizaje de la docencia, de la investigación, de la difusión, de la gestión, del trabajo en comunidades y de la misma tutoría —del conocimiento de la institución en general—. Según lo señalado y precisado en el apartado de la antropología de la ciencia, en la tutoría se generarían las condiciones necesarias para incorporar al estudiante a las comunidades epistémicas, pues existiría un trabajo previo en las condicionantes de éxito como lo son la ideología, la solidaridad, la confianza y la lealtad.

Es en el espacio tutorial y comunal en el que se ha de concretar la formación para la vida académica, destacando en este momento la práctica de la investigación, es decir de la formación del hábito científico, pues el paso de los estudiantes por la universidad sin esta formación y acompañamiento, refiere Glazman (2015), hará de estos sujetos aquellos que buscarán hacer una investigación que únicamente cumpla las normas, serán quienes representen un verdadero dolor de cabeza para el director de tesis, pues él busca impulsar un pensamiento y una actitud inexistentes, estos estudiantes buscarán casos irrelevantes para trabajarlos de la misma forma (p. 160), quiere decir que se caería en proyectos intrascendentes o en la sola pérdida de fuerza física y mental de los participantes.

Ante casos como este, producto de la falta planeación de la formación, e incorporación de los estudiantes a las tutorías o a las comunidades, puede hacer que al momento de tener que concretar un proyecto de titulación, refiere Torres (2012), se dé un caso de violencia simbólica entre el asesor de tesis y el estudiante (p. 117).

«Porque tú tiendes a quedarte con esta mitad de la mirada, yo te voy a pedir que en las próximas asesorías no me traigas un escrito formal como éste, no nos está ayudando María, te jala, y te vas para acá y te vas a una manera de hacer que aprendiste desde la maestría que es ir encadenando autores y tener tu índice, te está ganando lo que otros dicen, te está ganando una estructura que tiene un algo de razón y un mucho de artificio y de convención, y la parte fundamental de la reflexión se está quedando al lado...» (Torres, 2012, p. 122).

En cambio, quienes oportunamente han transitado con antelación estos espacios han sido ya trabajados por sus tutores, refiere Torres (2012), mediante un proceso formativo tridimensional, lo cual significa la deformación, reformación y transformación de las formas de hacer, pensar y decir sobre la ciencia; el primero, hace referencia a la ruptura de los vicios u obstáculos que el tutor impiden hacer ciencia de manera rigurosa; el segundo, significa promover académicamente los modos de hacer ciencia rigurosa según la formación del tutor; y el tercero, el resultado del segundo, y supone un cambio gradual en el modo pensar, percibir y hacer investigación (p. 122).

Nuevamente, quienes oportunamente han transitado con antelación estos espacios y han permanecido, refiere Galaz (1999), es porque tanto el estudiante como el profesor cumplen las expectativas de ambos; para ello, el estudiante por ejemplo pasó por una serie de etapas que lo facultan para darse cuenta sí es ello lo que busca. Esas etapas son la autoconciencia, la exploración, la toma de decisiones, la preparación y el compromiso (p. 7). Con esto, no solo es posible augurar la realización satisfactoria del proyecto de titulación, sino que señala Galaz (1999), le ha servido al estudiante para darse cuenta, si quiere mantenerse en la vida

académica; algunos factores que apoyan en esa toma de decisión son: la familia, las disciplina y la misma ecología que se da en la universidad que habita (p. 9).

De esta manera, este potencial académico no es más un estudiante, según Ornelas, Cordero y Cano (2016), sino que ha de ser referido como un aprendiz; es ahora un referente de formación continua, con responsabilidades teórico-prácticas, disciplinares y pedagógicas (p. 58). Tal cualidad lo lleva a desarrollar rasgos psicológicos y cognitivos referidos por Ornelas, Cordero y Cano (2016), como el *locus de control*, quiere decir que percibirá al mundo y el devenir como resultado o condicionante de sus acciones, lo lleva a reconocer o valorar sus capacidades y el efecto de éstas en la realidad, por ello fomentará acciones y capacidades de tipo cognitivas y psicomotoras, de compromiso, autoeficacia, escrupulosidad y participación voluntaria (p. 66).

Por estas razones, es que refiero a la tutoría —y al ingreso a una comunidad epistémica— como un tipo de socialización académica anticipada, necesaria para el futuro ejercicio de la *profesión de profesiones*, es allí donde comienza la formación inicial para la vida académica, refiere Gil (2002), que es mediante el acompañamiento otorgado por colegas mayores, actividad que permitirá posteriormente ejercerla de una manera solitaria (p. 3).

Finalmente, quiero darle más peso y significado a las tesis aquí vertidas según el contexto de la UPN, por esa razón cito lo referido por la Secretaria Académica de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco en la gaceta UPN. Al respecto dijo que:

(...) la investigación y la docencia son temas muy importantes que la UPN tiene que fomentar entre sus estudiantes de licenciatura [dado que] «los académicos de esta Universidad tienen un promedio de edad de 53 años; es decir hay muchos maestros que estamos bastante `maduritos´, por ello es importante pensar en el relevo generacional. Además, los alumnos cuando tienen que hacer su tesis o trabajos de investigación, muchas veces padecen al elegir el tema y al asesor que los acompañe en este proceso. [Dar cuenta de la existencia de grupos de trabajo y/o seminarios internos a

la universidad, vía eventos de difusión] ayudan a que los estudiantes se incorporen a equipos de investigación, que es la forma en la que realmente se aprende a investigar, pues eso no se ejercita leyendo libros. (Gaceta UPN, 2016, p 5).

Conclusión

Del estado del arte expuesto en este capítulo, se concluye que la universidad pasa por un momento revisionista producto del contexto social globalizado y neoliberal, ante ello, las prácticas inherentes al profesor de la institución universitaria, tales como la docencia, la investigación, la difusión, la gestión, la participación en comunidades epistémicas y la tutoría, se ven condicionadas por el factor de la evaluación. Era importante conocer lo que la teoría comenta sobre el académico y la universidad porque ello permite iniciar la construcción y aplicación de un instrumento metodológico para el acercamiento al catedrático de la UPN, buscando de tal proximidad dialógica conocer el contexto y las necesidades académico-universitarias, el proceso de apropiación de la profesión, así como el que piensa es el proceso formativo del futuro académico de la institución, consiguiendo esbozar un plan formativo.

La revisión bibliográfica aportó pistas acerca del contexto y de las necesidades de la universidad y de los académicos; sin embargo, su principal aporte fue el conocimiento de las prácticas cotidianas de estos, teniendo en cuenta que es en la institución donde se desplazan la docencia, la investigación, la difusión y extensión del conocimiento, la gestión, la participación en comunidades epistémicas y la tutoría.

Capítulo 4. Metodología e interpretación

Metodológicamente, el Capítulo 1 de esta investigación significó dejar clara la relación entre la ontología y epistemología. Gracias a ello, entendí que lo existente se produce a partir de la práctica primigenia que realiza el ser humano y, en consecuencia, se conoce a lo existente a partir del estudio de las formas de esa práctica: economía, moral y educación. De esta manera, metodológicamente, las formas de la práctica fueron referente para la elaboración del instrumento de investigación.

Al respecto del Capítulo 2, en él puede leerse implícitamente un esbozo teórico de una propuesta formativa de académicos; a esta formación se le sitúa en comunidades epistémicas operando en la universidad. Sin bien a lo largo de la redacción se buscó argumentar a estas comunidades como espacios óptimos para la producción, circulación y justificación del saber y en consecuencia para su apropiación; debe entenderse que tal proceso permitió metodológicamente, fundamentar la elección del agente educativo al que estaban pensadas dirigirse las preguntas de investigación, y con ello la del instrumento investigativo a utilizarse. Me refiero a que situar la formación del académico en comunidades epistémicas conformadas por académicos y organizadas al interior de la universidad, permitió fundamentar que las preguntas de investigación debían hacerse a los académicos.

Finalmente, metodológicamente, el Capítulo 3 permitió dar cuenta de cuáles son las prácticas inherentes al académico, aquellas que posibilitan darle origen, movilidad, integración y transformación a lo existente en la Universidad. Así, a la institución universitaria le dan origen las prácticas de la docencia, la investigación, la difusión del conocimiento, la gestión, la participación en comunidades epistémicas y la tutoría. Por esta razón, al igual que las prácticas destacadas en el Capítulo 1, éstas sirvieron para darle estructura a un instrumento de investigación.

La metodología, desde el realismo analógico se entiende como “la forma intelectual con la cual nos vinculamos a la realidad para desentrañarla, tanto en su totalidad como en una de sus partes e incluso especificidades” (Primero & Beuchot, 2015. p.

149); es decir, desde esta filosofía, la metodología apela a una planificación que permita la proximidad a la realidad; para interpretarla (conocerla), requiere que nos vinculemos con ella a través de un método racional de pensamiento¹³ que la describa, comprenda y valore.

Vincularse con la realidad es aproximarse a ella para poder describirle, y responde a lo que en Beuchot y Jerez (2014) señalan como una prescripción epistemológica, la cual sugiere no caer en la *falacia del ser-saber*, es decir, olvidar la diferencia entre la ontología y la epistemología, pues es la ontología quien nos remite a lo que es y la epistemología a aquello que *sabemos* o creemos saber de lo que es (pp. 119-120). Para aclarar esta distinción, Primero y Beuchot (2015), dicen que la ontología es la definición del ser, y éste es lo que es, lo existente, lo *real* entendido como multifactorial y orgánico; y sobre la epistemología, dicen que es la forma sistematizada, nombrada, categorizada y teorizada de conocer al ser y a sus entes, a lo existente, a lo real (p. 151).

Por lo anterior, y en suma con las tesis vertidas en el Capítulo 1 acerca del origen, continuidad, movilidad, integración y transformación de lo existente, entiendo que la realidad es todo lo existente, y engloba tanto naturaleza como el mundo, éste último propiciado por las capacidades poiéticas, prácticas, sensibles e intelectuales del ser humano, y de suyo, dinámica de relación o vinculación con la naturaleza. La realidad será, por tanto, exterioridad (naturaleza), mundo (sociedad/cultura) y vínculo dinámico entre estos dos universos.

Pero ahora, lo que refiero como *existente* resulta inconmensurable, por ello, Primero (2002) sugiere apoyarse de una metodología histórica que permita situar lo existente en su génesis y, en consecuencia, en la dinámica de su historia (p. 28); así, según Primero (2002), se ha de tratar de dar con aquello que Marx refirió como *praxis*, es decir, con la obra misma del ser humano (p. 26). Con estas precisiones que sugieren

¹³ Para una iniciación en lo que significa el método racional de pensamiento puede consultar el capítulo 2 del libro Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano. Mismo que puede conseguir gratuitamente en el portal SPINE <http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php>

vincularme en la realidad para dar con la praxis/práctica del académico de la UPN, es que continúo con esta investigación.

En la búsqueda de la información empírica

Como referí finalizando el Capítulo 3, la forma en la que el académico le da origen, continuidad, movilidad, integración y transformación a la universidad es mediante su práctica, por lo cual, para conocer el contexto y las necesidades de la UPN, resultaba necesario obtener la información que esta proporciona. Así, lo que hice para seleccionar a los académicos que informarían sobre su praxis, fue apelar a dos de las prácticas cotidianas e inherentes a ellos: la investigación y la difusión. Con respecto a la primera es que consulté la base de datos institucional —a cargo de la Secretaría Académica— en la que se encuentran mencionadas las investigaciones registradas por ellos en las coordinaciones de sus Áreas Académicas (años 2015, 2016 y 2017); y respecto a la segunda, recurrí al correo de *usuarios UPN* para precisar los eventos de difusión del conocimiento convocados por ellos.

La intención era que los académicos seleccionados fuesen algunos de los que, según mostrara el rastreo, producen y difunden conocimiento en la UPN, es decir, que su actividad académica registrada los lleva a ser considerados buenos referentes de información. El rastreo comentado fue expresado en dos cuadros (Anexo 1). En el primero se presentan las investigaciones registradas en la UPN, así como a los responsables y su equipo de trabajo; los criterios de selección para aparecer en tal listado fueron los siguientes:

- Que el título de la investigación refiriera al *estudiante universitario*, a la *formación de docentes* y de preferencia de *académicos*.
- Que dentro de los productos esperados existieran tesis de grados.
- Que, dentro de los productos de la investigación, se mencionara la existencia de un seminario, taller o reuniones programadas.

En el segundo cuadro, se observa una lista de eventos académicos —difusión del conocimiento— así como a los responsables y en algunos casos el grupo o el cuerpo académico que convoca. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Que en el título del evento refiriera al *estudiante universitario*, a la *formación de docentes* y, de preferencia a la *formación de académicos*.
- Que dentro del título del evento se mencionara la existencia de un seminario, cuerpo académico, taller o reuniones programadas.
- Que existiera un grupo de asociados que colaboraran en la realización del evento.

El rastreo de la información evocada por las prácticas de investigación y difusión del académico significó, según la metodología asumida, un primer momento de vinculación con la realidad mientras que su organización significó la descripción de ésta. Como resultado, identifiqué la existencia de varios académicos que, por su aparición en estos cuadros como productores y difusores del conocimiento, representaban ser buenos y confiables referentes de información de su práctica; sin embargo, la disposición y compatibilidad de agendas sólo permitió entablar una comunicación productiva con siete de ellos, mismos que de ahora en adelante serán referidos como: entrevistado 1; entrevistado 2; entrevistado 3; entrevistado 4; entrevistado 5; entrevistado 6; y entrevistado 7.

El instrumento de investigación

La exposición teórica de los anteriores capítulos me llevó a establecer a la *práctica* como la categoría que permite conocer el estado en el que se encuentra lo existente, es decir, el contexto. Para conocer a éste y a las necesidades de la UPN y con ello poder dar respuesta a las preguntas de investigación: ¿cómo el profesor actual de la UPN se formó como académico? y ¿cómo piensa que se debe formar el futuro académico de la UPN? fue necesario estructurar un instrumento que evocara en voz del académico su propia práctica.

La razón del porqué cuestionarle sobre su práctica y no observarla, obedece a que como lo mencioné en el Capítulo 1, la epistemología del realismo analógico es la hermenéutica, y ésta, de acuerdo con Beuchot (2013) es la disciplina de la interpretación, la cual busca comprender los textos colocándolos en su contexto (p. 7). Interpretar, dice el mismo Beuchot, es comprender (p. 33) y esta actividad cognitiva según De la Torre (2007) es entender los fenómenos sociales desde la

perspectiva de los actores, sus intenciones e intereses en la constitución de lo existente y para ello se describe la experiencia humana en relación con el contexto (p. 33 y 37).

Por ello, lo que consideré correcto era obtener un material que pudiera ser referente de análisis textual; así, una entrevista estructurada a partir de las clasificaciones de la práctica, aquí argumentadas, me pareció lo necesario para dar con el contexto y las necesidades en las que el académico considera realiza su actividad profesional, y así, a partir de esta interacción dialógica, dar respuesta a las preguntas de investigación.

De esta manera, elaboré una entrevista de 14 preguntas vinculadas a los dos grandes grupos de la práctica considerados en esta investigación: por una parte, al grupo en el que están contenidas las tres formas de actividad que de acuerdo con el Capítulo 1, son inherentes al ser humano y de allí primigenias en la constitución de lo existente: la economía, la moral y la educación; y por otra, al grupo en el cual están contenidas las formas de la práctica que realiza el académico y que por medio de ellas se le da constitución a la institución universitaria: la docencia, la investigación, la difusión, la gestión, la participación en comunidades epistémicas y la tutoría.

Reitero que, de la vinculación de ambos grupos de prácticas es que elaboré la entrevista (Anexo 2) cuyas preguntas buscan evocar mediante el discurso del académico a cada una de ellas; por lo cual tienen el propósito de dar a conocer el contexto, las necesidades, la formación del académico actual de la UPN y la formación sugerida para el futuro académico. De esta manera es como recabé la información empírica.

Aplicación del instrumento y procesamiento de la información

Para realizar la entrevista al académico¹⁴, pedí el consentimiento para audio grabarle, estrategia que me permitió su transcripción y de allí su análisis y/o

¹⁴ Sobre las entrevistas, es necesario precisar que se hizo una prueba piloto para dar cuenta de la pertinencia de las preguntas, fluidez de las respuestas y temporalidad de la actividad, ante lo cual

interpretación (un segundo momento de vinculación en la realidad y descripción de ella).

La transcripción de las entrevistas que presento en el Anexo 3, atiende a las categorías de análisis de la siguiente tabla:

	(a) Economía	(b) Moral	(c) Educación (en función de cómo se apropió y se apropian las cualidades académicas).
(1) Institución ¹⁵	a-1	b-1	c-1
(2) Docencia	a-2	b-2	c-2
(3) Investigación	a-3	b-3	c-3
(4) Difusión del conocimiento	a-4	b-4	c-4
(5) Gestión	a-5	b-5	c-5
(6) Comunidades epistémicas	a-6	b-6	c-6
(7) Tutoría	a-7	b-7	c-7

Lo que se expresa en la tabla es un cruce de prácticas, una vinculación entre actividades primigenias al ser humano y actividades inherentes al académico. Cada uno de esos cruces representa una categoría; por ejemplo, si durante la entrevista el académico narró cómo aprendió a impartir la docencia, su dicho será colocado bajo el título de categoría c-2; o si expresa cómo es la relación entre él y su tutorado, como categoría b-7. Por eso, cabe mencionar que la información que ahí se muestra es una síntesis y organización de las entrevistas completas, y que, en tal

no hubo complicaciones, razón por la cual esa prueba piloto fue anexada al cúmulo de información que usted podrá ver en el Anexo 3.

¹⁵ Como usted puede apreciar, en la tabla que modela la organización y el cruce de las prácticas primigenias al ser humano con las prácticas inherentes al académico, he agregado una categoría más en la columna que refiere al académico.

La categoría extra es la "Institución" y decidí agregarla porque al elaborar la entrevista y pretender conocer sobre la práctica del académico, era importante que situara su discurso en la UPN, con lo cual se abonaría en el conocimiento del contexto y necesidades de la institución, tesis que de acuerdo con Hirsch es clave para proyectar un programa de formación de profesores universitarios. Por esta razón, me pareció necesario agregar dicha categoría, la cual, será conceptualizada en este documento como la refiere Lidia Fernández (1998), es decir, como "establecimientos (...) dotados de espacio, instalaciones y personal que funcionan de modo organizado, que pretenden alcanzar metas siguiendo un programa (...)" (p. 21). Considero esta definición adecuada pues representa una concepción básica y general de la institución y que se adapta al sentido referido por los entrevistados.

procesamiento, la narración del académico llegó a no evocar alguna de las categorías.

La razón de vincular ambos grupos de prácticas obedece, como lo he referido a lo largo de esta investigación, a que la constitución de la vida y del mundo social tienen su raíz en los tres tipos de práctica primigenias del ser humano. En este caso el académico, al realizar sus actividades que le son inherentes como profesional ha de reconocer que éstas también tienen como base las tres primigenias. Por eso, el objetivo de la vinculación de ambos grupos de prácticas es reconocer cómo se constituye la vida social en la academia como medio para aprender el contexto y las necesidades de la UPN, y así dar respuesta a las preguntas de investigación.

En conclusión, el procesamiento de la información recabada de voz de los académicos apela a la organización que he descrito de las categorías cruzadas. A continuación, describo la metodología para su interpretación.

El momento interpretativo

He dividido en dos momentos este apartado: en el primero presento la metodología instrumental, quiero decir, la forma en cómo le di contenido simbólico o argumentativo al proceso de interpretación de lo dicho por los académicos; y en el segundo momento, concreto su interpretación y expongo las conclusiones de esta investigación.

La metodología instrumental

Ésta obedece al realismo analógico, mismo que como he mencionado tiene a la hermenéutica como epistemología, por ello se puede y debe hablar de una hermenéutica analógica. Al haber elegido como instrumento de recolección de información a las entrevistas, me insta a interpretarlas, es decir, a comprenderlas mediante el reconocimiento de lo que el académico dice de su práctica.

Sobre la interpretación de textos, Beuchot (2011), señala que la semiótica es el estudio de los signos y que dentro de los distintos tipos de signos que existen, el lingüístico es uno de ellos (p. 21). Al respecto de cómo el ser humano se apropia de estos signos, es decir, del lenguaje, dice Beuchot (2011), que lo hace mediante su

pertenencia a la cultura, pues en ella circulan una multitud de signos que se ven enriquecidos por el *signo simbólico* (aquel sentido que el sujeto le otorga al objeto); de esa multitud de signos se ha de ocupar la semiótica, pero necesita de la hermenéutica para ocuparse del signo simbólico (pp. 22-23).

La semiótica, entendida como el estudio de los signos culturales fue dividida por Peirce, según menciona Beuchot (2011), en gramática, lógica y retórica; y por Morris, en sintaxis, semántica y pragmática. La primera, estudia las relaciones entre los signos; la segunda, las relaciones entre los signos y sus significados, y la tercera, la relación entre los signos y quienes los utilizan: los sujetos (p. 24).

El signo, dice Beuchot (2011), es la representación de un objeto o señal de un fenómeno, que al ser simbolizado por un intérprete, produce un interpretante, siendo éste un signo de segundo orden que puede ser un concepto, hábito o acción; es decir, el intérprete produce el interpretante al interpretar el signo, y este interpretante podría generar más signos al ser interpretado; signos e interpretaciones que se agotan en su contexto de producción, por lo que el signo es la extensión, denotación o referencia del objeto, y el interpretante la comprensión, connotación o sentido del signo del objeto hecha por el intérprete (p. 24).

Según la división hecha por Morris en Beuchot (2011), la hermenéutica se relaciona con la semántica y con la pragmática, pues profundiza en esa relación y busca dar cuenta de la intencionalidad del hablante, es decir busca interpretar lo que el hablante quiso decir (p. 25).

(...) la hermenéutica está del lado de la pragmática. Buscan en el fondo lo mismo: el significado del hablante, la intención del autor. (Beuchot, 2011, p. 26).

Así, al pretender la hermenéutica dar cuenta de la intencionalidad del autor, dice Beuchot (2011), puede privilegiar una postura objetivista que puede ser inalcanzable, pero, igual privilegiar al lector y hacerse con ello subjetivista muy del corte posmodernista (p. 26). Los textos no son lo único que contiene intencionalidades de un autor. Comenta Beuchot (2011) que en la hermenéutica la noción de texto ha cambiado; por ejemplo, con Gadamer el texto era semejante a

un diálogo o con Ricœur a una acción (p. 27), por ello es por lo que no solo interpretamos textos, sino igualmente diálogos y prácticas, claro ejemplo de las entrevistas realizadas para esta investigación y su consecuente transcripción.

Refiere Beuchot (2011) que la lógica es la disciplina de la reflexión o la del pensamiento por la cual se vuelve sobre nuestros actos mentales y se da cuenta de su orden, misma que permite conocer con propiedad, por ello se ha de considerar en la hermenéutica (p. 38). También menciona que la lógica se divide en formal y material; siendo la primera en donde se estudian los signos *término*, *enunciado* y *argumento*. El término, de acuerdo al autor, es el signo del concepto, y la definición, la delimitación del contenido de un concepto o de la significación de un término (p. 39). Por su parte, el enunciado es el signo del juicio, su expresión lingüística (p. 40), y el argumento, la inferencia o ilación de un enunciado a partir de otro (p. 41). Menciona pues, que, de la lógica formal, lo más importante es la argumentación, ya que el término forma un enunciado y los enunciados forman argumentos; así, de acuerdo con la argumentación, en la lógica formal se puede hablar de la lógica analítica, de la lógica tópica y de la retórica (p. 42), siendo esta última —de los modos de argumentación en la lógica— de la que me ocuparé.

Expone Beuchot (2011) que la hermenéutica en Aristóteles se lee en su retórica, y así como ésta nos enseña a hablar y a escribir, nos enseña a leer o a interpretar. La retórica —un modo de argumentación en la lógica formal— ha hecho el papel de la hermenéutica y de la pragmática, esto, al ser un modo de diálogo, discusión o conversación (pp. 44-45). También expresa que la retórica para Aristóteles, es la visión pragmática del discurso, así, lo que la hermenéutica considera es el uso de las palabras y la intencionalidad de los hablantes en ellas, por ello, la hermenéutica se apoya en la semiótica para hacer una buena interpretación y así, para conseguirla ha de considerar o de elaborarse a través del aspecto sintáctico o lógico, a su vez vivir el aspecto semántico o correspondentista, pero a sabiendas de que se inclina a lo pragmático, esto es, a la intencionalidad del autor a través de su diálogo o retórica (p. 49).

En conclusión, la retórica es la visión pragmática del discurso, es un texto (signos lingüísticos) rodeado de símbolos, es decir, rodeado de las intencionalidades del autor. Por ello, la hermenéutica busca interpretar mediante la comprensión del significado y sentido que los informantes verbalizaron de su práctica, tal comprensión se consigue apoyándose en el análisis sintáctico y semántico, pero priorizando lo pragmático.

La concreción interpretativa

Finalmente, presentaré la descripción y la comprensión hecha de la información empírica referida por los académicos de la UPN. Su exposición obedece al objetivo de esta investigación: conocer el contexto y necesidades UPNianas y responder a sus dos preguntas principales.

1. ¿Cómo se formó el académico actual de la UPN? y
2. ¿Cómo piensa éste que se debe formar el futuro académico de la UPN?

Enseguida de la descripción y comprensión de cada categoría, expongo las sugerencias que considero abonan en la formulación del esbozo de un programa de formación de futuros académicos de la UPN.

Categoría a-1 - Economía e Institución.

Cómo ingresó a laborar en la UPN

Hay varias lecturas de ello, hay quienes lo hicieron desde su calidad de recién egresados de la licenciatura como el Entrevistado 1 [E1] (pp-1-2)¹⁶ y el E7 (p. 1); quienes ya no eran estudiantes propiamente e ingresaron con contratos de medio tiempo como el E2 (p. 2); o quienes ingresaron bajo esta misma modalidad contractual, pero a propósito de la sugerencia y recomendación de algún colega como el E6. Hay quienes sí lo hicieron desde un inicio mediante un concurso de oposición como el E4 (p.1) y el E5 (p.1); o hay quienes lo refieren como de manera fortuita como el E3 (p. 1).

¹⁶ Esta paginación y las siguientes, corresponden a la transcripción de las entrevistas. Sin embargo, he omitido colocarlas en su totalidad en el Anexo 3, en su lugar, puede apreciarse lo dicho por los académicos estructurado en tablas que corresponden con las categorías de análisis de esta investigación.

Cuando un profesor novel ingresa a laborar a la academia suele no tener una plaza, por ello se desempeña como el E1, “cubriendo interinatos (...) contratado de manera provisional” (pp. 1-2). Esta condición contractual dice el E1, hace que el novel colabore en todo lo que se le pide, y no por ello ve a esto como un abuso laboral, sino por el contrario, le parece bueno que le paguen por un trabajo en el que va a aprender, se considera privilegiado (pp. 1-2). Lo referido por el E1 recuerda las tesis expresadas en esta investigación sobre los profesores de tiempo parcial.

Hay académicos que ingresaron a laborar a la UPN con contratos de medio tiempo y posteriormente ganaron un concurso de plaza, como es el caso del E2. Es interesante lo que éste refiere, pues comenta que antes las plazas para los académicos de la universidad se abrían con el perfil propio de quienes ya llevaban tiempo laborando con contratos interrumpidos (p. 2).

El E3 piensa que su ingreso a laborar en la UPN fue fortuito. Refiere que pasó ocho años sin plaza, pero con contratos ilimitados y de ello comenta que en ese tiempo no había discriminación (p. 1), seguramente se refiere a que no había una marcada distinción entre los distintos tipos de estados contractuales que mantenía la institución con los académicos, a diferencia de lo que ahora se percibe y se documenta en los cuadros de prestaciones, por ejemplo.

En el caso del E4 y el E5, que entraron a la UPN mediante un concurso de oposición en el año 2007, es importante destacar lo que el E5 refiere acerca de su proceso de ingreso: lo precisa como “sacar las estampitas de la vida” (p.1). Quiere decir que, lo que es cotidianamente sabido acerca del bagaje experiencial necesario para ser contratado en un trabajo, opera de igual forma en las contrataciones de académicos de la UPN, por esta razón es importante preguntarse cómo un profesor novel puede ser considerado para incorporarse a la plantilla académica.

Pero, a pesar de las variadas formas de ingreso a la UPN, una cualidad que podría ser constante es que, dentro de sus primeras funciones, como lo refiere el E4, se han de concentrar en la docencia (p. 1).

Evaluación remuneración y jubilación en la institución

Las condiciones laborales en las que se encuentra el académico están atravesadas por el factor de la evaluación. Comenta el E1, que esas condiciones propician la competencia y la lucha por estímulos económicos que se atribuyen bajo el supuesto de que se hace más productivo al académico. La lógica de que gane más el que trabaje más se dio a razón del modelo compensatorio a los salarios caídos en México en los años 80, así, los estándares de productividad y eficacia se instauraron entre la clase académica (p. 7). Esta nueva forma de entender el trabajo en las universidades del país refiere el E6, permitió crear diferentes programas de estímulos que condicionaban el trabajo del académico a la evaluación (p. 9).

Algunos de los principales programas a los que alude el E6 y que tienen incidencia en la UPN según el E2, son: el SNI, el PROMEP y la Beca al desempeño. Los primeros dos son externos a la institución y el tercero es interno a ésta. En su conjunto, internos y externos, evalúan las prácticas del académico y en consecuencia reciben una remuneración salarial, pero, es por esa remuneración por lo que piensa el E2 que se pierde la posible retroalimentación que tendría la evaluación (p. 8).

La pérdida del valor reflexivo de la evaluación también es abordada por el E5. Al respecto, señala que ésta es necesaria pues volver sobre lo hecho es lógico para mejorar; pero cuando esta actividad se cruza con remuneraciones económicas y con condiciones normativas y de control laboral su sentido constructivo se acaba (p. 8); es decir, no hay retribución formativa. Así lo expresa el E7 cuando alude a que, en la evaluación de CONACYT, no importa la relevancia del estudio, sino cuantos puntos se consigan (p. 12).

Al respecto de la evaluación de su práctica académica, el E5, refiere que el académico es el burócrata más revisado del país. En su caso, para la evaluación interna de la UPN, debe entregar informes anuales acerca de cuántos alumnos tuvo, cuántas tesis dirigió, qué proyectos de investigación realizó, cada qué periodo entregó avances de estos a la comisión de investigación. Y a lo anterior sumarle su evaluación en programas externos, tales como el SNI (p. 6).

Sobre la evaluación al interior de la UPN, el E3 extiende la reflexión y el debate, pues refiere que la docencia no es evaluada en la institución, pero cuando sucede, es maquillada para hacer creer que son programas educativos de excelencia los que se ofertan (p. 8). Pienso que, para el E3, los parámetros para evaluar la docencia suelen ser ambiguos y ello se traduce en estructuras e interpretaciones volátiles que terminan por referir lo que uno quiere. El mismo E3, comenta que otros aspectos que no se evalúan en la institución con rigurosos criterios son las tesis de los estudiantes, la presencia del académico en días laborales o las mismas investigaciones realizadas y registradas por ellos; y considera, que no se hace mucho por conocer el estado de las cosas, pues en el trasfondo de cualquier actividad académica está el juntar puntos, lo que les permitirá recibir mayores ingresos económicos tras la evaluación (p. 8). Lo que refiere este académico convoca lo expuesto en el Capítulo 3 sobre el *credencialismo* de Hirsch y sobre la *fetichización* de la certificación de Olac Fuentes.

Lo expresado por el E3, acerca de que no se hace mucho por conocer a fondo las prácticas que realiza el académico de la UPN, lo piensa pues cree que no hay nada qué evaluarse a raíz de que no hay un proyecto académico (p. 8). Esta interpretación quizá pueda contrastarse con lo dicho por el E7, quien comentó que la UPN es una institución muy noble pues, a pesar de la falta de recursos, el académico puede elegir qué investigar (p. 12). El contraste al que me refiero es que quizá la UPN no sea completamente noble, sino que, al no poseer un proyecto académico y de allí un rumbo y un compromiso social establecido, no tiene mucho qué evaluar y esto se confunde con cierta libertad o nobleza.

Ante el modelo de evaluación y remuneración tras la productividad y eficacia académica, el estado laboral entre el académico y la universidad/institución, en el caso de las jubilaciones, se ha tensionado debido a que, como lo refiere el E1, el profesor no se quiere jubilar pues reduciría bastante sus ingresos salariales (p. 8). Quiere decir, según el E6, que, a propósito de no haberse desprendido la universidad de estos programas de remuneración tras la evaluación, este mecanismo se hizo parte cotidiana del salario base del académico. Al saber que sus

ingresos decaerán si se jubila, la evita; en consecuencia, este modelo de evaluación que impera en las universidades del país ha provocado su envejecimiento y el retraso de las nuevas generaciones de profesores universitarios (p. 9).

Sobre este caso, el E2 coincide al mencionar que el pobre salario que representa la jubilación hace que algunos académicos se resistan a ella; sin embargo, él sabe que, si lo quiere, su jubilación puede ser próxima, pero lo detiene el escaso salario, aunque es consciente que las capacidades físicas pueden exigir la jubilación (p. 9). En el mismo sentido, el E3 piensa que a pesar del bajo salario que le espera al académico tras la jubilación, este tema debe apelar a la dignidad profesional, por lo que sugiere evitar lo que llama la *fosilización académica* y la pérdida de la renovación del trabajo académico (p. 9).

Lo que piensa el académico sobre la formación del futuro profesor de la UPN

Sobre el caso de contrataciones de nuevos académicos en la UPN, el E2 refiere que suelen incorporarse una mayor cantidad de profesores de fuera que de egresados de la UPN; sin embargo, estas contrataciones no son muchas, dado que el estado de dependencia de la universidad de la SEP provoca que las condiciones para que haya plazas y entre gente nueva no sean las mejores (p. 12). Piensa el E2 que a la UPN le falta una política de formación del relevo generacional y se aprecia cuando se sabe que algún colega ha fallecido y su plaza tarda mucho tiempo en abrirse. Le preocupa lo que pasará en la universidad cuando el gran grupo de académicos de la institución que rebasan los 60 años, se jubilen o mueran, pues refiere que si se piensa sostener al relevo generacional con contrataciones por honorarios y sin plaza, la dedicación completa por parte de estos profesores a la universidad no será posible (p. 13); es decir que, al tener que complementar sus ingresos económicos con otras actividades, el profesor de la UPN no podrá dedicarse de lleno al desarrollo de sus prácticas inherentes, con ello, lo que se entiende por vida académica puede cambiar drásticamente.

Sugerencias para el plan formativo de académicos según a-1

Por lo anterior, tras la descripción y comprensión de la categoría de análisis a-1, sugiero considerar la necesidad de fomentar entre los jóvenes, oportunidades de

ingreso a la profesión académica. Su formación debería sustentarse en el trabajo de las prácticas inherentes al académico. Habría que apoyar a quien se está formando como académico con contrataciones provisionales, para que una vez que haya constituido una sólida formación pueda concursar por una plaza; por ello, se deberían consolidar procesos administrativos para la generación de plazas de tiempo completo, lo que fomentaría el compromiso y la dedicación a la vida académica.

Para que pueda ser viable y fundada la formación del futuro académico de la UPN, resultará importante que a la par se piense y concrete un programa que fomente la sana jubilación (como refiere el E6 lo hizo la UNAM). Por ello, para solucionar este problema de la jubilación y otros que atañen a las prácticas inherentes al académico, deberá corregirse la condicionante evaluación-remuneración en sus actividades; en otras palabras, hay que desprenderse de la remuneración tras la evaluación y, en su lugar, estructurar serios programas de evaluación internos y externos que incentiven la retroalimentación y no el salario o el ajusticiamiento laboral. En consecuencia, esta reestructuración de los programas de evaluación deberá dar cuenta de la calidad de las prácticas del académico, por lo que una idea para estructurarla podría ser el utilizar el cruce de prácticas aquí trabajado.

Categoría a-2 - Economía y Docencia.

La docencia como primera forma de la práctica académica en la institución

Como se adelantó en la categoría anterior, la primera práctica que realiza un académico de recién ingreso a la UPN, según el E1, es la docencia (p. 1). El E2 y el E3 comentan que la docencia es una parte importante en su vida académica; el E1 refiere que, mediante ésta, el académico se percata que los estudiantes no están alfabetizados académicamente y que, por ello, mucha de sus estrategias y herramientas deben centrarse en que el estudiante cambie actitudes y formas de trabajo (p. 3)

La evaluación institucional a la docencia

Al respecto, y muy en el sentido ya referido por el E3, la evaluación a la docencia comenta el E4, es parte de la evaluación interna de la UPN, pero no es una evaluación de fondo, simplemente es dar la evidencia de que se imparte clases, así como de que se investiga, difunde y se hace gestión, solo se evalúa que *se haga algo* (p. 12).

Sugerencias para el plan formativo de académicos según a-2

Tras la breve referencia hecha sobre la categoría a-2, lo que sugiero debe contener un documento que describa la formación del futuro académico de la UPN, es la necesidad de que la institución universitaria tenga como objetivo que los programas de estudio de las licenciaturas trabajen de manera transversal la alfabetización académica de sus estudiantes; es decir, que trabajen la escritura elemental, la lectura, la comprensión de la lectura y la redacción de textos científicos.

Quizá, la reestructuración de la evaluación sugerida en la categoría anterior podría considerar en su evaluación a la práctica docente esta solicitud, claro está, como ya se dijo, una consideración no superficial sino aquella que permita una retroalimentación de dicha práctica.

Categoría a-3 – Economía e Investigación.

La investigación en el momento revisionista a las instituciones

A pesar de comentar el E1 que la mitad del tiempo laboral se dedica a la investigación (p.2), refiere que ésta suele ser de corto plazo hoy día en la academia. Ello permite, por ejemplo, que produzcan más artículos, o libros; sin embargo, la calidad de estos se sabe que ha disminuido (p. 8). Efectivamente pudieron haber aumentado los estándares de productividad y eficacia, pero no de calidad. Refiere el E7 que esos programas de evaluación como los del CONACYT, en realidad lo que han hecho con la producción científica es empobrecerla y pervertir a la práctica académica con los estímulos (p. 14). Por lo denunciado, en la academia parece primar un pensamiento cortoplacista expresado en sus investigaciones, lo cual me hace suponer que una formación como la impulsada por esta investigación que requiere un largo plazo para concretarse, será difícil de proyectar.

El *cortoplacismo* en el académico hace alusión a que éste realiza la mayor cantidad de actividades posibles para recibir un mayor número de constancias o certificaciones, a lo que el E7 llama “meritocracia absurda” (p. 15) pero es válido según la normatividad, pues lo que prima en la evaluación es la productividad y la eficacia. Bajo este planteamiento, ha trabajado más quien tiene más constancias y por esa razón los estímulos deben favorecer al más productivo. Pero como se ha venido mencionando, las evaluaciones no procuran ni dan cuenta de la calidad ni de la retroalimentación que sí se obtendría si la evaluación anual que se le aplica a los académicos radicara en una investigación equitativamente temporal.

Frente a esta forma de operar en las evaluaciones y en los estímulos, el E1 comenta que lo que hace es trabajar una larga investigación, pero por etapas (p. 8); lo que parece ser una forma de procurar dar continuidad a su investigación sin descuidar el estímulo. El mismo ejercicio parece hacer el E5, al comentar que ahora está concentrado en escribir ponencias, artículos y capítulos de libros de lo que fue su proyecto de investigación de hace un año (p. 3).

Sugerencias para el plan formativo de académicos según a-3

Consecuentemente, considero que el un plan formativo para el futuro académico de la UPN debe sustentarse o elaborarse una vez que se hayan promovido prácticas académicas de largo plazo, es decir, que el académico actual haya dejado el cortoplacismo e interiorizado prácticas profesionales a largo plazo como, por ejemplo, la investigación, las tutorías o su participación en comunidades epistémicas. De esta manera, una actividad como la formación del futuro académico de la UPN no le será ajena o tediosa.

Para conseguir este pensamiento a largo plazo, mismo que se traduzca en prácticas académicas de igual cariz, considero necesario disociar —dada la categoría de análisis en la que me encuentro— la investigación de los estímulos y combatir la simulación con programas de evaluación que enriquezcan las investigaciones y no que las empobrezcan mediante lógicas de productividad y eficacia.

Categoría a-4 – Economía y Difusión.

La difusión del conocimiento en la institución y la creación de seminarios

El E1 dice que el trabajo académico al respecto de la difusión significa divulgar lo que se investigó, asistir a congresos y conferencias (p. 2). El E2, participa e impulsa la creación de seminarios que tienen el propósito de acercar a los estudiantes y exponer temáticas educativas; sin embargo, al E3 no le alcanza el tiempo para potenciar esta práctica (p. 3).

Sugerencias para el plan formativo de académicos según a-4

En consecuencia, sugiero que la institución debería convocar a la comunidad académica para la generación de seminarios, en los cuales se discutan las líneas de pensamiento que caracterizan su trabajo educativo. Seminarios en los cuales deberá ser requisito la incorporación de los estudiantes de la UPN, es decir públicos y abiertos a la comunidad estudiantil. Trabajo que deberá trascender estos seminarios y/o comunidades epistémicas hasta concretarse en tutorías producto del trabajo, interés y compromiso que el estudiante mostró en el colectivo.

Categoría a-5 – Economía y Gestión.

La autogestión como forma de trabajo

El E1 ve a esta práctica laboral como una obligatoria, que se ha de ejercer tarde o temprano, y lo refiere básicamente como un trabajo de tipo administrativo (p. 2). Se traduce como lo refiere el E4, en hacerse responsable de alguna línea, cuerpo, programas o proyectos de investigación (p. 3). A esto, he de sumarle lo que significa una concepción básica e integral de la gestión, y es referida por el E7. De ella dice que implica la comunicación con los compañeros, la capacidad de ponerse de acuerdo (p. 2), y es por lo que pienso que todo académico hace gestión, algunos consciente y otros inconscientemente, y con diversos efectos. La gestión en el trabajo no requiere poseer cargos oficiales representativos para emplearse, pues todos debemos autogestionarnos.

Sugerencias para el plan formativo de académicos según a-5

Un documento que refiera directrices sobre la formación de los futuros académicos de la UPN debe sustentarse en la gestión, me refiero a que sin ella la posibilidad del cumplimiento de objetivos quedan en la incertidumbre. Por ello, el documento debe ser claro en qué educar, porqué educar, para qué educar y, quién ha de educar; de lo anterior, pienso que ha de educar aquel académico que da cuenta en su práctica de procesos de autogestión o administración, pues ha de formar en el futuro académico estas mismas virtudes. Lo considero importante, pues la administración o autogestión académica debe dar para cumplir con las 6 prácticas inherentes aquí expuestas, a sabiendas de que no es fácil, pues como lo mencionó el E3: a él no le alcanza para cumplir con la difusión y extensión del conocimiento.

Categoría a-6 – Economía y Comunidades epistémicas.

Las comunidades, espacios para la mejora del trabajo académico

El E6 refiere que su trabajo académico (en especial su investigación), se motiva y extiende a propósito de los espacios creados por él y por algunos de sus compañeros, en los cuales se escuchan, colaboran, discuten e intercambian sus ideas (p. 3). Quiere decir que un medio que fomenta y mejora el trabajo —en este caso el de investigación— del académico son las comunidades epistémicas.

Las comunidades, espacios solidarios para el empleo laboral

El caso del E1, da cuenta de cómo el trabajo previo con académicos permite la colocación laboral en la institución, muy similar a lo dicho por la antropología de la ciencia en cuanto a los beneficios para los habitantes que se dan a propósito del fortalecimiento de la solidaridad. Lo menciono pues el E1 comenta que ingresó laboralmente a la UPN gracias a que sus profesores de la UAM sabían de él como estudiante, y a que estos también laboraban en la UPN (p. 1).

Sugerencias para el plan formativo de académicos según a-6

La formación del futuro académico debería situarse prioritariamente en comunidades epistémicas, de allí que se insista en que la institución debe promover la creación de seminarios de discusión y trabajo teórico-práctico, los cuales tengan la encomienda de ser nichos para la participación y la formación integral de los

estudiantes. Ello permitiría que el futuro académico de la UPN se forme en espacios naturales para la investigación y la mejora del trabajo académico. Pues dentro de sus funciones operan como espacios para la evaluación y autoevaluación de las prácticas académicas y que al ser espacios de diálogo permiten la devolución y con ello el aprendizaje.

El fomento a la creación de estos espacios permitirá la identificación de estudiantes destacados, comprometidos y con vocación de servicio, a los cuales se les puede extender su formación mediante el trabajo tutorial, procesos que permitirían en un futuro explorar su colocación laboral en la institución, dado el aumento de la solidaridad descrito por la antropología de la ciencia en el Capítulo 2.

Categoría a-7 – Economía y Tutoría.

La tutoría, una forma de desarrollo integral de las actividades académicas

La realización de asesorías o tutorías en la UPN es una práctica obligada en la labor académica. Como referí en el Capítulo 3, ésta tiene el propósito de acompañar al estudiante en su trayecto universitario, destacando el momento de la elaboración de su proyecto de titulación; esto lo deja ver el E2, al comentar su trabajo en el asesoramiento de tesis de licenciatura, maestría y doctorado (p. 3). La forma de concretarla depende de cómo le guste trabajar al académico; por ejemplo, el E7 prefiere las tutorías o asesorías grupales, trabaja con estudiantes con los que considera puede haber beneficios mutuos; en el sentido de que ellos puedan recuperar parte de la investigación del académico e igualmente éste se sirva del trabajo de estudiante (p. 3). La interpretación que hago de lo dicho por el E7 apela a la necesidad de considerar a la tutoría como el compromiso formativo profesional de carácter personal que adquiere el académico con el estudiante, a razón de que tal práctica (así como lo es la comunidad epistémica) al concretarse junto con el estudiante, le permite al académico desarrollar sus demás prácticas, como la investigativa o la de difusión, por ejemplo.

Sugerencias para el plan formativo de académicos según a-7

El plan formativo para el futuro académico de la UPN debería ser uno de largo plazo, pues el fomento de las prácticas inherentes a su profesión así lo demandan. Por esta razón, es la insistencia de que tanto las comunidades epistémicas como la tutoría sean espacios de trabajo en donde se fomente la formación inicial de quien será un aprendiz de académico. En este sentido y en este contexto, la tutoría debería dejar de ser vista como un espacio en el que se trabaja con el estudiante durante los últimos semestres de su licenciatura con la finalidad de elaborar su tesis de grado.

Lo anterior significa que previo al trabajo con un futuro aprendiz de académico, la tutoría debería reformularse y asumir su responsabilidad y trabajo pedagógico, como espacio formativo en las prácticas académicas.

Así, en la reformulación de tal modalidad tutorial, no hay que descuidar que ésta debería sustentarse en las prácticas primigenias en la constitución de lo existente, pues, ante todo, representa el despliegue del trabajo profesional del académico, el cual requiere del desarrollo de relaciones interpersonales basadas en la cordialidad si lo que se quiere es mantenerse, de lo cual depende finalmente la exitosa apropiación de los contenidos formativos e informativos.

Categoría b-1 – Moral e Institución.

Sobre la percepción de las relaciones que imperan en la institución

La relación de inicio entre la UPN como institución y el E4, se dio a partir del concurso de plaza de académico, esta relación, inició con las formalidades de registros y entrega de documentos (p. 1), proceso que es entendido por el E5 como “sacar las estampitas”. Posteriormente se le aplicó un examen y más adelante una entrevista enfocada a las preguntas del examen (p. 2).

Para el E6, las relaciones entre los académicos de la UPN han cambiado a lo largo de su historia (p. 2). La moral, se propicia a partir de las formas de organización en las que los académicos acuerdan harán su trabajo, el ejemplo de esto lo refiere el E6 (muy similar ejemplo al que utiliza el E7). Él dice que cuando entró a trabajar a la institución, se organizaba el trabajo mediante academias de docencia,

investigación y difusión; sin embargo, se dio una reorganización del trabajo a propósito políticas del Estado. Lo que quedó, fueron coordinaciones académicas, cuerpos de profesores y líneas de producción del conocimiento, y con ello, se dio la atomización del trabajo académico (p. 12). Quiere decir que, ante la posible existencia de grandes grupos interdisciplinarios conformados con antelación en la academia de investigación, éstos se redujeron o se desintegraron a raíz de tener que conformar un *cuerpo* y una *línea*, con ello, se redujeron las relaciones e interacciones entre los académicos en la producción del conocimiento.

La moral entre dos generaciones de académicos

Comenta el E4 que, en los años 2009 y 2010 se suscitaron algunas jubilaciones en la UPN debido al cambio en la ley del ISSSTE; este cambio trajo incertidumbre en el tema de la jubilación y de allí es que algunos profesores la concretaron. Sin embargo, las autoridades estuvieron manteniendo esas plazas vacantes unos años mediante interinatos y fue en el año 2013 que se pusieron a concurso (p. 14). Por lo tanto, lo que hay en la universidad, es una generación nueva y una vieja. Sus relaciones son diversas; sin embargo, destaca el E4, que se puede percibir que académicos de esta nueva generación no terminan de vincularse con la institución ni con los colegas, hacen lo mínimo, dan algunas clases y se van (p. 14).

Sobre la generación vieja, refiere el E4 que, algunos de estos académicos, por su condición de resistencia a la jubilación, se asumen como profesores del turno matutino (p. 14), llega medio día y se retiran de la institución. Lo que sugiere por tanto el E4, es que ha de conformarse una fuerte vinculación entre ambas generaciones y hacer de la UPN una institución activa de las discusiones sobre la educación en el país (p. 15), pienso que ello significaría el inicio del cambio en la cultura de *hacer lo mínimo*. Muy similar piensa el E5 al respecto del papel de la UPN en el país, refiere que “la universidad tiene mucha potencialidad como para decir si no la última palabra en educación en México si la penúltima” (p. 2) y refiere a la superación de conflictos como forma de conseguirlo (p. 2), es decir, ve igualmente en el fortalecimiento de la moral la posibilidad de ejercer un buen trabajo.

Las relaciones que imperan en la institución a propósito de la evaluación

Al preguntarle al E1 sobre su percepción de la moral en la institución, refirió que es buena, pues permite trabajar bien (p. 2). He de destacar lo dicho, pues significa que, si hay una buena práctica moral, la práctica económica se desarrolla bien; coincido con el E1, pues cuando expuse las prácticas primigenias del ser humano en el Capítulo 1, eso se argumentó. En consecuencia, por lo señalado, las prácticas académicas en su conjunto se impulsan o concretan a partir de las primigenias al ser humano, señalamiento igualmente hecho en las conclusiones del Capítulo 2.

Aunque el E1 refiera una moral que permite el trabajo académico en la UPN, comenta que, cuando llega el periodo de evaluaciones, se percibe una lucha o competencia individualista por obtener el estímulo (p. 7). Eso debe cuidarse, pues como lo comenta el E3, “los compañeros [se convierten] en tu familia porque vives más tiempo aquí que con tus familiares” (p. 2).

Al respecto de la moral en tiempos de evaluación, el E2, parece extender la moral a la ecología; lo interpreto así, pues, refiere a la simulación como una consecuencia de la cualidad que se ha mencionado de los programas de evaluación (p. 9). Por ejemplo, la moral se entiende como las relaciones o vínculos entre los académicos de la institución, y a la ecología como esas mismas relaciones y vínculos, pero con la institución, con el espacio o ambiente. Así, en los tiempos de evaluación, la moral se expresa en el desgaste, la competencia, el individualismo y el canibalismo, y la ecología en la simulación y de allí la erosión de la universidad.

El E2, en sintonía con el E1, percibe que la moral entre autoridades y académicos permite trabajar y desarrollar los proyectos (p. 3); sin embargo, esta referencia convoca nuevamente a la concepción de la *nobleza* de la UPN. Una interpretación distinta, es la de que, al no haber proyecto académico e institucional, y al preservar los programas del binomio evaluación-remuneración que promueven la eficiencia y la productividad, lo que queda en la UPN, es el *dejar hacer* y el *dejar pasar*. Y algo similar debe entender el mismo E2, pues enseguida de hablar de la libertad y la falta de obstáculos en la universidad para concretar sus proyectos, expresa que se percibe en la institución incertidumbre debido a que “no hay una claridad en el proyecto educativo de la institución” (p. 3). Tal interpretación, la viene a

complementar el E3 al referir que la relación con las autoridades es menos frecuente mientras más ineficaces sean, pues están alejados entre sí (p. 4).

La propuesta de la *nobleza* de la UPN también es referida por el E4; él piensa que la libertad en las que se realizan las prácticas académicas es una condición que no está hecha para la mentalidad del académico, pues a lo que está acostumbrado es a ser exigido. La libertad le permite hacer o, hacer lo mínimo y piensa que esto último predomina en la cultura institucional (p. 2).

La evaluación afecta las relaciones entre los académicos y en consecuencia a sus prácticas, el E6 comenta dos ejemplos; se da el caso que se invita a un académico a una actividad y éste la rechaza dado que en el instructivo esa práctica vale menos que otras; o, quienes no se someten a ninguna evaluación y por tanto no reciben estímulos, creen que por lo tanto no deben rendir cuentas, de esta manera (como lo comentaba el E4), llegan una o dos veces por semana dan clase y se retiran y nunca están en sus cubículos (p. 11). Ya sea que se busque la resolución de conflictos o la vinculación entre los académicos para hacer del trabajo a la UPN una institución de calidad, el E7, comenta que, en lo que culminan este tipo de relaciones (que se dan a propósito del binomio evaluación-estímulo), es en que, al académico le es más reconocido su trabajo al exterior de la institución (p. 15).

En conclusión, y a propósito del revisionismo, el E2, pide no afectar la salud por el estímulo (p. 8), y sugiere que el trabajo obedezca al gusto y a la formación y que su consecuencia indirecta sean unos centavos (p. 9).

Sugerencias para el plan formativo de académicos según b-1

Por lo anterior, el plan formativo del futuro académico de la UPN debería estar sustentado por la moral y la ecología, ellas deben ser la base de la realización de las prácticas académicas. Quien se forma como profesor de la UPN debería cuidar los vínculos interpersonales, pero igual, los vínculos con la institución, por ejemplo, debería evitar la simulación. Se le habría de educar moralmente para que, en tiempos de evaluación, evite la competencia entre colegas, esto, mientras el estímulo deje de ser visto como la razón de la práctica académica, y sí como una

consecuencia indirecta. Por ello habría que educarlo para que cuide su salud en tiempos de evaluación, por ejemplo, del estrés.

Si el plan formativo está buscando una educación moral y ecológica, habría que fomentar las relaciones entre académicos y autoridades universitarias, con la finalidad de superar el dejar hacer y el dejar pasar, el fomento de esta relación debe concretar la discusión fraterna al respecto del proyecto académico e institucional de la UPN, y con ello acordar procesos de evaluación que permitan el aprendizaje. Será importante educar al futuro académico para la libertad, es decir, que se haga consciente de las prácticas que constituyen su profesión y las realice a pesar de no tener que ser exigido y de allí necesariamente evaluado.

Para concretar adecuadamente las prácticas, al futuro académico se le debería educar para el trabajo colaborativo, pues como se refirió en un principio la base del plan formativo habrá de ser la moral. De esta manera, habría que educarle para resolución de conflictos, formas de organización y autogestión.

Categoría b-2 – Moral y Docencia.

Sobre cómo se relaciona el docente con el estudiante

Suele acontecer que la relación entre el docente y el estudiante está condicionada por los prejuicios de ambos, por ejemplo, el E1 comenta que muchas veces el profesor espera que el alumno ya *conozca*, y ante la decepción, la relación puede tornarse complicada. Lo principal que espera el académico de su estudiante es que sepa leer y comprender lo que lee, así como escribir (p. 4).

La buena relación entre el alumno y el docente debe ser una constante, pues como ha sido referido, de esta relación se fortalece mucho cada una de las prácticas inherentes al académico. Para ello el E2, sugiere que, en la práctica de la docencia el estudiante evalúe anónimamente al profesor al finalizar el curso (p. 7). Y el E3, sugiere que el académico sea empático con el educando, pues son una población vulnerable, que efectivamente no todos saben leer y escribir, pero debe hacerse lo posible por enseñárseles a hacerlo; por esa razón propone suavizar las

expectativas, ajustarse a ellos y planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje (p. 4).

Por lo vulnerable e importantes que son los estudiantes, el académico debe ser muy cuidadoso, quizá por ello el E5 es muy claro al precisar que limita esa relación a lo estrictamente académico (p. 4). Y por lo mismo el E7, comenta que, desde el primer día de clases, él es muy claro con los estudiantes al respecto de lo que se hará en clase, dice: *abran de pensar y escribir* (p. 6), quizá es su forma de fomentar la alfabetización académica. Lo establecido como trabajo fue *pensar y escribir*, pero refiere el E7 que no se concretará si los estudiantes engañan y simulan (p. 4). Nuevamente se recurre a la tesis de que la forma de organizarse, de establecer vínculos (lo moral) es lo que permite desarrollar el trabajo.

Sugerencias para el plan formativo de académicos según b-2

De esta manera sugiero que el futuro académico de la UPN debería iniciar su formación para tal actividad desde los primeros semestres de la licenciatura, así, en los espacios ya sugeridos para ello se deberá enseñar a leer; a comprender lo que se lee; a escribir correctamente y a escribir concatenaciones de ideas (comprender). Me refiero a que se deberían potenciar herramientas para la alfabetización académica.

Será importante que el aprendiz evalúe a consciencia la formación que está recibiendo, así como su propio desempeño y/o aprendizaje. Será esta una manera de promover sanas relaciones entre el académico y el estudiante.

A sabiendas de la vulnerabilidad de los estudiantes, sería necesario fomentar una educación sensible en ellos y de igual manera en el académico que funge como formador. En cuanto a las capacidades intelectuales de los estudiantes, el formador debería establecer metas o expectativas académicas y con ello reorientar la práctica si es necesario.

Categoría b-4 – Moral y Difusión.

Relaciones endebles en la UPN

A pesar de solo tener una referencia a esta categoría, es muy esclarecedor lo dicho por el E7. Comenta que la experiencia más reciente en la realización de un evento de difusión del conocimiento fue el de convocar a la comunidad universitaria a dialogar sobre la reforma educativa, y la respuesta que obtuvo fue muy pobre por esa razón la concretó fuera de la institución (p. 4). La discusión sobre un tema de trascendencia educativa como el potenciado por el E7 no tuvo impacto en la comunidad, la apertura al diálogo e intercambio de ideas son eventos poco bien recibidos por el colectivo de la UPN; significa que las relaciones cotidianas entre los académicos y entre éstos y los estudiantes no están permitiendo el diálogo y el trabajo (producir conocimiento). Quiere decir que la moral en la UPN no es propicia para el diálogo intelectual, o al menos es lo que parece.

Las razones de ello pueden variar. Puede ser que hay un desinterés por parte del universitario; o que los habitantes de la universidad son seres endogámicos que solo están concentrados en ellos o en el mejor de los casos en sus grupos de trabajo; o que es el resultado de la atomización del trabajo; o quizá solo es la identidad desorientada del UPNiano promedio que le hace deambular por la universidad sin percibir este tipo de eventos de difusión.

Sugerencias para el plan formativo de académicos según b-4

Ante lo descrito y comprendido en la categoría b-4, sugiero la generación de sistemas de relaciones comunitarias, en los que la reciprocidad al trabajo intelectual de los otros sea bien recibido y concurrido, me refiero a que el diálogo entre quienes producen conocimiento en la UPN debería ir más allá de la endogamia, y como se plasmó en el Capítulo 1, será necesario levantar puentes de comunicación interdisciplinar. Esto favorecería la formación del futuro académico, pues serán espacios idóneos para su participación y el de su seminario y/o comunidad epistémica.

Categoría b-6 – Moral y Comunidades Epistémicas.

El inicio de las relaciones en las comunidades

Hasta el momento, había considerado la participación de estudiantes en las comunidades como un proceso que se iniciaba desde la tutoría, sin embargo, el E6 hace alusión a que, al deber ser espacios abiertos al público, habrá quienes asistan por interés, en consecuencia, el trabajo de los administradores de la comunidad será ahora seleccionar a quienes destaquen y se comprometan para seguir formándoles (p. 6).

El E2 comenta que las redes científicas en las cuales participa llegan a tener una reunión en la que tanto académicos inscritos en esa red, como estudiantes, presentan sus trabajos de investigación (p. 7). Es importante ahora precisar que la diferencia que veo entre una *comunidad* y una *red* es el grado de cohesión y vínculos que se generan en cada una; pienso que, dado el contexto de esta investigación, lo que debe primar es la adscripción a comunidades epistémicas con las características que ya he dejado ver.

Comenta el E3 que ella asiste regularmente a un seminario fuera de la UPN; allí concreta proyectos, ello le ha impulsado a querer crear junto con otros académicos de la UPN una red; sin embargo, dice que esta no tendría adscripción a esta universidad pues no suele apoyarse este trabajo (p. 6). Es de destacar esta situación en un apartado como éste, pues da cuenta de que las relaciones entre la comunidad universitaria no son las óptimas para trabajar, situación similar con la categoría anterior.

Lo que se ha de promover es el establecimiento de buenas relaciones, de una moral que permita ejercer y formarse en las prácticas académicas; cuando se logra concretar éstas con los estudiantes, ellos participan activamente, pues a muchos les interesa una buena formación teórico y práctica. Esto lo refiere el E4, al comentar que, al promover espacios para complementar la formación de los estudiantes, "los estudiantes se han acercado (...) para el desarrollo de sus prácticas, de sus trabajos recepcionales (...) de prácticas profesionales y ello ha permitido también el vínculo con las instituciones que podamos insertar algunos estudiantes al ámbito laboral" (p. 4). Lo que aquí opera es la solidaridad que se

desarrolla en espacios como la tutoría o las comunidades, misma que permitió en este caso favorecer a un estudiante comprometido mediante su colocación laboral.

Sugerencias para el plan formativo de académicos según b-6

Una sugerencia en la que se ha insistido es fomentar la participación de los estudiantes en comunidades epistémicas, como espacios para la realización de sus tesis, pero, sobre todo, dado el contexto de esta investigación, para su formación en las prácticas académicas. Estas comunidades deberían sostenerse por buenas y sanas relaciones, por una moral que permita llevar a buen puerto su apropiación.

Las comunidades que se concreten deberían ser espacios abiertos al público, sin la necesidad de previamente haber pasado por un proceso tutorial, pues habrá casos en los haya gente que se acerque porque le interesa, en ese caso, las relaciones deben ser amistosas y cautelares, para así seleccionar a los comprometidos para mantener las relaciones formativas.

Categoría b-7 – Moral y Tutoría.

La tutoría como espacio para conocer al estudiante y ofrecerle una buena formación

El E1, piensa que la conversación entre un estudiante y su profesor al respecto de las intenciones de querer ser un académico es fortuita (p. 9), me resulta un poco extraño, pues él comentó que así fue como el ingresó a la academia.

El E2, piensa que para ejercer la práctica tutorial, ésta debe sustentarse en el respeto, de lo contrario sería un obstáculo en el trabajo (p. 4), quiere decir que sea en la docencia, en la investigación, en las comunidades o en la tutoría si no hay una moral que norme la práctica educativa, la economía y la educación no puede concretarse. Cuando el estudiante y el profesor generaron buenas relaciones y por ello un buen trabajo, comenta el E4 que los estudiantes cambian sus actitudes y buscan a ese académico independientemente de que no esté dándoles clases en el semestre en curso (p. 5). Y por ello el académico también se ha de comprometer con el estudiante, no solo el estudiante con él, pues como lo refiere el E5, su compromiso es tal que “son los únicos a los que no puedo dejar plantados, son a los únicos a los que no puedo llegar tarde sin avisarles” (p. 4). Pero lo que queda

claro en esa cita textual es que el compromiso es estrictamente académico; lo mismo promueve el E6, pues refiere que él en la tutoría, aunque si bien implica más vínculos, éstos se limitan a orientarlo en bibliografía selecta, promoción de algunas habilidades académicas ausentes, pero aclara que omite involucrarse más allá; de hecho, una condicionante que pone al estudiante es que la relación será estrictamente académica (p. 2). Sin querer contradecir el compromiso académico que plantean los entrevistados, sí me ocupa reflexionar acerca del umbral entre relación académica y la amistad, sobre todo al haber planteado las tesis de la antropología de la ciencia. Al respecto de esta estricta relación académica, el E7 plantea que el asesoramiento de una tesis es antes que nada una relación (con ello estoy de acuerdo, es la tesis que se maneja entre líneas) y para concretar el trabajo, esa relación debe fortalecerse, entenderse y comprometerse y de ello surgen vínculos afectivos (p. 7). A esto me refiero acerca de cuestionar *la estricta relación académica*, en todo caso, habría que reflexionar más al respecto.

La perversión del proceso tutorial por el binomio evaluación-remuneración

El binomio referido, hace que la tutoría tome un giro perverso y deje de ser un espacio de semilleros de formación de académicos y se convierta en un *semillero de puntos*. Sobre esto habla el E6, al referir que la tutoría (vista por él como el proceso de apoyo al estudiante en la realización de la tesis) es una práctica considerada en la escala de puntos de acceso a los estímulos; por esa razón, opera lo ya mencionado al respecto de que el profesor elige qué actividades hacer y cuáles no, esto en función de los puntos que otorgan y el tiempo que se tardan en concretarse. Así un académico prefiere tuturar a tres estudiantes pues son los puntos que equivale la escritura de un libro producto de una larga investigación (p. 9). Con ello el proceso tutorial deja de ser visto como espacio formativo para el estudiante (de las prácticas académicas, por ejemplo) y se convierte en una fuente de puntos y estímulos para el académico.

Sugerencias para el plan formativo de académicos según b-7

El plan formativo del futuro académico debería sustentarse en la lealtad y sinceridad de los interesados, una buena comunicación hará saber los intereses profesionales

del estudiante y el plan formativo que puede ofrecer el académico. Con esta base, en la tutoría se podría proveer la formación requerida ante las carencias del estudiante. Esta relación podría mantenerse, aunque el profesor no le imparta clases en el semestre en curso al estudiante, pues la formación que se promueve se trata de un trabajo continuo, comprometido y a largo plazo. Por esta razón, no habría cabida para que el académico mire a quien se forma como futuro profesor de la UPN cortoplacestamente y como un medio para conseguir puntos.

Categoría c-1 – Educación e Institución.

El papel de la institución como promotora de la formación de académicos

Al considerar el E1 la formación de académicos en la UPN, comenta que cree no está institucionalizada (p. 9); de estarlo, comenta el E3, que lo primero sería formar en las capacidades profesionales básicas, que son leer, escribir y expresarse correctamente, y se consiguen únicamente poniéndolas en práctica (p. 15). Sin embargo, comenta el E5, que son pocas las posibilidades de que los jóvenes entren a laborar académicamente a la UPN (p. 10), quizá ello responde al cuestionamiento que me hice a propósito de lo dicho por él mismo cuando ingresó a la UPN, pues hizo referencia a que tuvo que *sacar todas sus estampitas*, mismas que un joven puede no tener dado su bagaje experiencial en la profesión.

El E6 comenta que en las universidades europeas existen proyectos de formación para el profesorado, constan de centros pedagógicos en los cuales los investigadores aprenden a ser profesores evitando enseñar mediante su sentido común (p. 12), en el caso de la UPN, es de destacar que la formación que allí se recibe es pedagógica, por lo cual, lo que la formación para la academia requiere es complementarla con un campo de estudio de la disciplina, el E3 es un ejemplo de ello, pues comenta que cuando entró a trabajar en la universidad, decidió inclinarse por un cierto grupo de asignaturas que le agradaban y que le permitirían continuar formándose (p. 1), por esa razón es que pienso que la formación del académico en la UPN debe iniciar con un campo de la disciplina en el cual la comunidad epistémica concentra su producción y en el cual el estudiante se siente cómodo.

Piensa el E6 que la UPN debe complementar la formación de sus académicos mediante la institucionalización del tutor académico, un profesor que con su experiencia apoye a los jóvenes que se incorporan a la institución (p. 14). El papel del tutor ha sido destacado en esta investigación junto con el de las comunidades epistémicas como los espacios de formación del académico, pero la diferencia entre lo que sugiere el E6 y la propuesta aquí destacada es que él refiere en una formación continua y aquí se busca una formación inicial, por esa razón, el trabajo debe concentrarse con los estudiantes de licenciatura, y no en este caso con los jóvenes profesores que ingresan a laborar a la UPN, pues lo que se busca es que quienes sean los futuros académicos de la UPN hayan sido referentes de una formación integral, actividad y formación que puede garantizarse si la UPN se responsabiliza de ello y si lo hace serían los mismos estudiantes de la institución los referentes de dicha institución, esto, a razón de cómo la he estado planteando, es decir, a través de largos procesos formativos en los que las tutorías y el ingreso a comunidades epistémicas son requisito. Caso similar entre *formación continua* y *formación inicial* se deja ver en lo expresado por el E7. Él comenta que el académico que se inserta en la UPN debe tener una buena y actualizada formación interdisciplinar, su ética debe fomentarse en los círculos de diálogo y a partir del ejemplo de los colegas, y que ha de hacer el esfuerzo de conocer y empaparse de lo que es la UPN (p. 20). Lo dicho por el E7 se comparte, sin embargo, hace referencia a un académico que se formó en otra parte, que su ética viene a formarse a la institución y sobre todo a conocer a la UPN, es decir, está hablando de un caso de formación continua, pues refiere un académico que no fue un estudiante de la UPN.

Sugerencias para el plan formativo de académicos según c-1

Un plan formativo de académicos requeriría hacer patente la necesidad de concretarla, la fundamentación de esta investigación podría apoyar en tal propósito, conseguido ello, su institucionalización permitiría contar con los recursos, convocatorias y facilidades que la institución podría ofrecer.

Con ello, lo siguiente a trabajar sería la consolidación y cohesión de comunidades conformadas por académicos y estudiantes, las cuales se caractericen por hacer investigación educativa fundada epistemológicamente y en un campo de la disciplina pedagógica, así, el estudiante podría combinar sus intereses teóricos con los de la comunidad epistémica, consiguiendo iniciarse en la investigación científica y potenciando la alfabetización académica.

Habiendo acumulado experiencias formativas en la comunidad, sobre todo los aprendizajes —del campo de estudio pedagógico de su elección— que la investigación le ha aportado y acompañado cotidianamente por su tutor, éste podría considerar que el aprendiz debe iniciarse como su adjunto, de esta manera, se iniciaría en la docencia con la vigilancia y seguimiento adecuado. Por ello, el plan formativo que aquí se esboza tendría que institucionalizar la figura del tutor como el responsable de la formación inicial del futuro académico de la UPN. Ante lo cual deberá operar una concepción icónica de la educación, en la cual el tutor es el modelo o paradigma formativo de quien se forma, de allí la importancia de la educación en virtudes mencionada en el Capítulo 3.

Categoría c-2 – Educación y Docencia.

La incursión del académico en la docencia

Previamente hice referencia a que el futuro académico de la UPN requiere formación en un campo de la pedagogía, lo cual le permitirá concretar sus prácticas; al respecto, puedo relacionarlo con lo que el E1 comentó sobre su elección disciplinar, pues dijo que ella depende de factores sociales, económicos y personales, lo cual lleva a que el estudiante debe estar convencido de dicha disciplina elegida (p. 2). De esa manera, el estudiante de la UPN debe estar convencido del campo pedagógico con el que quiere iniciar su incursión en la vida académica. Para conseguir un buen desempeño, el E1 sigue siendo buen ejemplo; al respecto, comenta que para preparar su clase había que dedicar mucho tiempo de lectura y búsqueda de materiales (p. 4).

En un principio, el E1 coloca a la formación de estas cualidades en los programas de maestría (p. 9), alejada pienso yo de una formación inicial que he situado desde la licenciatura, sin embargo, después rectifica y refiere que, en el caso de México, ante la falta de institucionalización de programas de formación de profesores universitarios, también pueden potenciarse desde la licenciatura, en este caso habrá que seleccionar a los estudiantes destacados en un campo de la disciplina, ello les permitirá desarrollar lo que demanda el trabajo académico, que en principio es la docencia, la investigación y la difusión (pp. 9-10). Pienso que este académico plantea y sintetiza claramente la visión que en esta investigación se piensa de la formación de académicos en la UPN, únicamente habría que complementar que esos estudiantes destacados requieren su paso por la tutoría y las comunidades epistémicas, para así fomentar una formación integral.

En el mismo sentido expresado por el E1 sobre la carencia de programas de formación de académicos, el E2, comenta que no hay esa formación y que, por ello, se ha de aprender mediante el ensayo y el error, así como por el ejemplo y por los seminarios en los que incursiona una vez dentro de la labor, es decir, refiere a *la experiencia* como quien forma al académico (p. 6); no estoy en contra de la experiencia, pero sí de una experiencia fortuita. Me refiero a que los académicos concentran su discurso en la formación continua, parece ser que la planeación de su estar allí no existió, ello hace que no piensen del todo en la formación inicial del académico, sus intenciones de mejora de la universidad son más bien solución de problemas o carencias y no de prevención.

El E6 parece hacer un esfuerzo de plantear una formación inicial en las prácticas académicas, en concreto para la docencia, al respecto, refiere desconocer un programa formativo inicial de académicos de la UPN, pues al participar como jurado en el último concurso de oposición, se dio cuenta de que ni siquiera se evalúa la docencia como requisito de ingreso, por ello sugiere que se dé la modalidad de *profesores asociados*, en el que un profesor titular apoye su formación en este caso de la docencia (p. 13).

Sugerencias para el plan formativo de académicos según c-2

Reitero que, el plan de formación de académicos de la UPN debería iniciarse en las comunidades epistémicas y en las tutorías, una función de ellas será acercar al estudiante al campo teórico que investiga, proceso mediante el cual el aprendiz buscaría su especialización y consecuente ejercicio docente. Sin embargo, al depender la elección del campo teórico en el que el aprendiz quiere especializarse, de factores sociales, económicos y personales, la comunidad epistémica debería estructurar un programa pedagógico integral en el que promueva en el estudiante su autoconocimiento.

En este programa que se sugiere, insisto, es necesario precisar los espacios y los tiempos en que se daría la formación del futuro académico, dado que busco que este proceso formativo se signifique como uno de tipo preventivo y no resolutivo, es decir, uno de tipo inicial y no continuo. Este programa de formación inicial requeriría fomentar en la institución la modalidad de profesor asociado, el cual ha de estar acompañado en sus prácticas académicas por un profesor titular. He de precisar que estas figuras existen jurídica y administrativamente en la UPN, pero en la práctica se dejan de lado.

Categoría c-3 – Educación e Investigación

Fomentar la investigación desde la licenciatura

He referido a las *comunidades epistémicas* como espacios en los cuales los estudiantes aprenden a investigar; el gran primer reto de un estudiante en esa práctica es la elaboración de su tesis, por esa razón es que se le ha de preparar al estudiante para ello con antelación, no 1 año antes de la terminación de su licenciatura. La anticipación permite conocer estudiantes destacados y encaminarlos a la vida académica, por eso la elaboración de la tesis es solo un paso en esta formación; sin embargo, lamentablemente para el E1 la formación en investigación se proporciona en el doctorado (p 9).

La antelación referida, permite hacer de un estudiante un investigador con la principal cualidad que el E3 piensa se necesita para ello: generar los vínculos entre la universidad y la sociedad (p. 10).

Sugerencias para el plan formativo de académicos según c-3

La sugerencia a considerar en el programa formativo que aquí se esboza, es insistir en que la creación de comunidades epistémicas permitirá formar en el estudiante las habilidades para la investigación, formación que reitero de ser proyectada a largo plazo.

Categoría c-6 – Educación y Comunidades Epistémicas

Las comunidades como centros de formación inicial

El E2 refiere que hay académicos hoy día en la UPN que fueron estudiantes suyos o de otros académicos (p. 9), quiere decir que hay egresados de la universidad trabajando en esta institución, y ello abre la posibilidad de conocer el plan educativo del que fueron referente y del cual consiguieron este logro. Sin embargo, continúa diciendo el E2, que cuando entran estos egresados a la UPN, se forman en los espacios académicos de investigación (entiéndase comunidades epistémicas) (p. 9), nuevamente lo que aquí se convoca es la formación continua, no hay reflexión acerca de cómo llegaron allí, lo que queda ahora es que se formen, no llegan formados, pues no hay formación inicial en la UPN.

Al respecto del tipo de académico que se ha de formar en la UPN, el E3 sugirió que se han de crear asociaciones o vínculos con profesores éticos y comprometidos, para que al nuevo profesor no lo aplaste la cultura institucional de la simulación (pp. 13-14). Por esa razón, las comunidades deben conformarse bajo esos principios, y así proporcionar una educación inicial de estas características a los futuros académicos.

Anteriormente el E2 hizo (desde la categoría c-2) una síntesis del proceso de selección y formación del futuro académico, e hice alusión a que le faltaba considerar a las comunidades y a la tutoría como esos espacios de formación. Ahora el E4 viene a sustentar esta tesis, al referir que no hay una *normal de maestros* que prepare para ser profesor en educación superior; por esa razón la formación se da en los vínculos con los grupos de investigación, allí se desarrollan las habilidades académicas —prácticas inherentes al académico— (p. 16).

Mantener la idea de una formación continua para el académico de recién ingreso a la UPN, no creo que sea una buena acción resolutive de problemas a casos como el expresado por el E4. Pues comenta que él y su equipo supieron de un académico que recién ingresó mediante el concurso de oposición y por esa razón ellos intentaron incorporarlo al trabajo colegiado, pero él nunca se acopló, provocó problemas, dejó grupos y ahora deambula por los pasillos haciendo lo mínimo (p. 17). Lo que quiero enfatizar es la necesidad de que los académicos de la UPN concentren su atención a la formación inicial, pues pienso que ésta puede evitar vicios en las prácticas académicas, acción que las medidas o intentos de formación continua no garantizan, según lo referido.

Quizá el E4 ha comenzado a pensar la formación inicial, pues hace referencia a que la institución necesita gente que se forme y se termine de formar en ella, por eso hace la misma sugerencia que el E6 y sus profesores asociados. Aquí él los llama *profesores adjuntos*, y de lo que se trata es que se formen desde los primeros espacios en las actividades académicas (p. 17), e incluso refiere que incorporar a estudiantes a equipos de investigación es una práctica considerada en PRODEP, por lo cual hay formas factibles de que la planta académica más antigua vaya mudando (p. 18).

Insisto en que los académicos deben voltear a la formación inicial de la profesión clave, y una forma de hacerlo es volver sobre sus experiencias formativas, por ejemplo, el E5 comentó que hace 30 o 40 años ingresó al mundo de la academia, y en ese momento lo que la formó fue su participación en proyectos de investigación liderados por dos profesores de experiencia, quienes fungieron como guías en su formación (p. 11). Lo que ha dado cuenta este entrevistado es que las comunidades epistémicas acompañadas de la guía tutorial, significan el aprendizaje de la profesión.

Sugerencias para el plan formativo de académicos según c-6

El funcionamiento de las comunidades epistémicas y la tutoría como formadoras de académicos, debería no solo operar con una vigilancia epistemológica, sino también una vigilancia para la ética, para el compromiso y el trabajo colectivo. Esta formación

inicial debería con ello evitar los vicios en las prácticas académicas y sí fomentar las virtudes.

Esta formación de largo plazo requeriría que la institución le dé cobijo y sustento al aprendiz, por ello la necesidad de institucionalizar esta formación, o quizá de que trabaje por medio de las vías ya existente para ello, me refiero a la ya comentada categoría laboral de profesor asociado.

Categoría c-7 – Educación y Tutoría

La educación como apropiación de modelos formativos

El E1 refiere que la profesión académica se aprende imitando el modelo de los mejores maestros, que se toman como parámetro en sus prácticas y se busca apropiárselas (pp. 3-4). De la misma forma piensa el E2, él sugiere —en el mismo sentido ya hecho por el E5 y E6— que, para aprender a ser académicos, se requiere promover en la UPN la figura del *ayudante del profesor o del investigador*, con ello, el aprendiz tendrá un modelo de persona que no solo promueve saberes disciplinares, sino incluso valores, pues de lo contrario, lo que queda es una formación académica como él la tuvo, de ensayo y error e improvisación (p. 10). Entonces, la tutoría significaría el proceso educativo inicial, por el cual el estudiante se apropia de las prácticas de su maestro; ello le permitirá ejercer sus prácticas con consciencia en lugar de apelar al ensayo y error, al sentido común o a la improvisación.

El proceso tutorial deviene de un ejercicio docente, para saber si un estudiante tiene el interés y las capacidades para ser un académico, el E2 comenta que a ellos se les puede reconocer, pues son quienes están constantemente en eventos académicos como conferencias o seminarios; son estudiantes que buscan una buena formación para la docencia y la investigación (pp. 11-12). Para ello, requieren según el E3, concluir su formación en la licenciatura mediante la elaboración de una tesis; sin embargo, ello implica saber escribir e investigar. Estas habilidades, continúa diciendo el E3, se aprenden cuando sigues a un modelo formativo, por lo regular, esta educación opera mediante el binomio maestro y aprendiz.

Lamentablemente destaca el entrevistado, que este tipo de formación se ha perdido a lo largo del tiempo, dado que, al concretarse en agrupaciones, ha sido objeto de señalamientos como, por ejemplo, que son espacios para la grilla. Entonces, al perderse hace que cada cambio generacional de académicos sea borrón y cuenta nueva, es decir, no hay cultura de la formación de académicos en la UPN (p. 12).

El E6 da cuenta de que su proceso de formación inicial en la vida académica igualmente operó mediante la apropiación de modelos formativos. Al respecto, señala que la tutora con quien realizó su tesis fue quien le enseñó a hacer docencia e investigación. Ella le dio su primera oportunidad de estar frente a un grupo de estudiantes, la admiraba física e intelectualmente y por eso refiere que es su muestra de cómo ser docente; estos beneficios, le permitieron que a los 22 años se iniciara como profesor en la UNAM. Y en general, valora este proceso como la clave de su formación (p. 5), lo que comenta el E6 da cuenta de las tesis de la antropología de la ciencia, así como de la tutoría, entendida como el espacio de apropiación del modelo académico.

A manera de conclusión del análisis de esta categoría, convocaré dos dichos extraídos de las entrevistas a los académicos; el primero es del E3, y piensa en síntesis la formación del académico de la UPN como:

(...) una labor muy compleja, porque tenemos que empezar desde nuestros chavitos, desde el primer año de universidad hasta el final (...) para ser buen académico (...) tiene que agruparse con una red y empezar desde (...) cargarle la pluma blanca (...) al gran divo, los libros. Y después de 3 o 5 años (...) estar organizando eventos. Es muy matado, un académico no se forma en 5 o 10 años y mientras quién sabe cómo va a vivir, porque es muy mal pagado, o sea te tiene que gustar (...) (p. 13).

Y lo segundo, lo extraigo de lo dicho por el E6, quien refiere a la tutoría o acompañamiento, como el modelo educativo natural para aprender la profesión académica, pues dice:

(...) yo me hice maestro pegado a una buena maestra, esto da buenos docentes, me pegué a ellos y me empecé a aprender de su práctica y no me

soltaron sino años después (...) es lo que de alguna manera explica el desarrollo histórico de la transición entre el oficio y la profesión, las profesiones se aprendían en el modelo medieval a un lado de los expertos, (...) el zapatero sabía hacer zapatos porque había trabajado junto a un zapatero por años, este modelo que después se hizo en las universidades ya del Renacimiento, creo que es un modelo natural, es obvio, es lógico, hay que aprender junto a los maestros (...) (p. 15).

Sugerencias para el plan formativo de académicos según c-7

Finalmente, en el esbozo de este programa de formación de futuros académicos, insisto en que habría que promover la figura del aprendiz, el cual, tras su participación en comunidades epistémicas y en las tutorías podría convertirse en un profesor asociado —figura que también se debe promover en la UPN—. De esta forma, la apropiación de las prácticas inherentes al académico estará orientada por una educación modélica, de allí la importancia de que los académicos actuales que asuman esta destacada y necesaria labor sean agentes comprometidos con la institución, pues el reto será formar más que informar.

Con la puesta en marcha de un programa como el aquí esbozado, se buscaría que el futuro académico de la UPN tenga una formación inicial, y así realice cada una de sus prácticas con consciencia y no a través de la improvisación.

Reflexiones finales

En este último apartado de la investigación, pretendo dar una respuesta breve y directa a las preguntas ejes del documento. A su vez, comentar lo que considero son puntos nodales del documento, y que por lo mismo requieren mayor atención y discusión; y finalmente, expondré lo que pienso quedó pendiente o falto de análisis.

Respuesta a las preguntas de investigación

En el apartado de *La concreción interpretativa* expongo, a partir de lo que dicen los académicos de su práctica, el contexto y las necesidades de la UPN¹⁷, y en la misma

¹⁷ Claro está que el contexto y las necesidades de la institución expuestas, refieren lo que el instrumento y el tópico de investigación permitieron. Por ello, no se piense que se describe la multifactoriedad constitutiva de la UPN.

redacción se sobreentiende de manera sencilla y clara la respuesta a las preguntas de investigación; por ello, ahora solo quiero destacar lo que me pareció importante.

Respecto a la primera pregunta, debo precisar que el profesor actual de la UPN se formó como académico a través de lo que uno de ellos llamó, el modelo natural para aprender la profesión, es decir, mediante el ejemplo que provee un docente al cual se le sigue, esto es, a través de la apropiación de sus prácticas.

De acuerdo con lo expresado por el académico, los ejemplos de este *modelo natural para aprender la profesión* son múltiples, en general, refieren que aprendieron a dar docencia y a hacer investigación gracias al acompañamiento y ejemplo de su maestro. Lo anterior, da cuenta de que la apropiación de las prácticas académicas se da a partir de una educación modélica, en la cual el tutor no solo provee información disciplinar al aprendiz, sino también forma con su ejemplo, pues es el *ejemplo* el que apoya al aprendiz a no cometer errores o vicios. Esta educación modélica o del ejemplo, refieren los académicos, es la que permite al estudiante evitar en la medida de lo posible que su quehacer lo oriente el ensayo y error, las malas decisiones o el sentido común.

Con base en la segunda pregunta de investigación, debo precisar que, si bien son múltiples los factores a considerar para concretar dicha formación, e incluso muchos de ellos se salen de las manos del educador y del educando, concluyo que, el académico actual de la UPN piensa que al futuro académico de la institución se le debe seleccionar de entre quienes destaquen en las aulas y de entre quienes se interesen por la difusión del conocimiento que haga el profesor. Posteriormente formarles en lo que llaman las habilidades básicas del trabajo académico, es decir, se le ha de proveer de una *alfabetización académica*.

La formación debe continuar sobre un campo de la pedagogía, en el cual se especialice vía la investigación y la difusión y con ellos, posibilite el posterior desarrollo de la docencia, ello haría necesario que en la institución se ejerciera jurídica y cotidianamente la figura del *tutor de académico* y del *profesor adjunto*.

Piensen los académicos que quien asuma la labor formativa debe ser alguien con sólidas bases éticas, pues se trata de que el aprendiz fomente virtudes y no vicios. El aprendizaje de las prácticas académicas y las virtudes, refieren los académicos debe apoyarse —ante la falta de una *normal de profesores para educación superior*— en los espacios de investigación colectiva que existen en la universidad. Al respecto de estos espacios, piensan que la formación de futuro académico sí debe fomentarse allí, pero será necesario que tengan una reestructuración, pues hoy día parecen ser vistos como espacios de grilla, más que de producción de conocimiento.

Finalmente, piensan que, ante distintos casos problemáticos con profesores formados en espacios ajenos a la UPN, que concursan por una plaza y la consiguen, los académicos, piensan que es necesario que el futuro académico inicie y concluya este tipo de formación al interior de la Universidad y así se concrete la categoría de *profesor adjunto*.

Por lo anterior, pienso que lo que tendría que primar para la formación del futuro académico de la UPN, es una educación por virtudes —y no de vicios—, es decir, se debe promover una educación icónica¹⁸, la cual sea la que se promueva para atender las consideraciones hechas por los académicos, así como la que se ejerza en las comunidades epistémicas y en los espacios tutorales promovidos a lo largo de esta investigación como ejes centrales para la apropiación de las prácticas inherentes al académico.

Puntos nodales de la investigación

En este apartado, busco presentar lo que considero son ideas que no se pueden dejar de reflexionar si lo que se quiere es concretar seriamente una formación como la aquí impulsada.

En primer lugar, quiero destacar lo dicho por los académicos, al respecto de que las evaluaciones internas de la UPN parecen en realidad no evaluar nada en concreto. Seguramente, hay rúbricas o formularios que son aplicados con el propósito de

¹⁸ Tesis educativa de la pedagogía analógica de lo cotidiano.

constatar la realización de actividades, que le aseguran al académico subir de categoría y así obtener mejores ingresos económicos. Sin embargo, refieren los profesores que a eso se limita la evaluación, proceso que desencadena sobre todo la competencia académica por el estímulo.

Ante la afirmación de que, en la UPN no se evalúa nada en concreto y con ello no hay aprendizaje o retroalimentación alguna de tal proceso, dicen los académicos que, *el no evaluar nada en concreto se debe a que no se conoce qué se quiere evaluar*, a raíz de que *no hay un proyecto académico* tras el cual puedan orientarse las prácticas y su evaluación.

Frente a la afirmación de que no hay un proyecto académico claro en la UPN, pienso que un proyecto como la formación de profesores universitarios puede tener el mismo fracaso que la evaluación, en el sentido de que, al no tener claro el rumbo al que se ha de dirigir la Universidad, la formación de su planta docente como proyecto institucional poseería el mismo sin sentido, quizá sostenido solamente por algunos académicos comprometidos con la institución, pero si la reciprocidad de ésta.

Por lo anterior, pienso que ante un momento histórico de coyuntura nacional como el que vivimos después de primero de julio del 2018, la UPN debe impulsar como no se ha visto en muchos años, un proyecto educativo en articulación con el proyecto educativo del Estado, en el cual, la formación de sus futuros académicos sea prioridad, pues su necesidad ha sido fundada esta investigación.

En segundo lugar, quiero destacar que gran parte de la caracterización del contexto y necesidades de la UPN, vienen condicionadas por su dependencia jurídica y económica a la SEP. Un ejemplo comentado por los académicos en las entrevistas hace referencia a que el proceso de renovación de la planta docente se ve obstaculizado por sus incidencias administrativas ajenas a las autoridades promedio de la Universidad, quiere decir que, decisiones y gestiones de esa envergadura son trabajadas por las altas autoridades universitarias vinculadas a la SEP.

De esta manera, en lo que pienso debe profundizarse, es en el debate acerca la autonomía de la UPN, la cual —en articulación con el punto anterior—, debe

promover en su proyecto educativo esta posibilidad y con ello generar renovadas formas de gestión institucional que posibiliten la institucionalización de un programa como el de formación de futuros académicos para la UPN.

En tercer lugar, quiero destacar lo percibí fue una constante entre los académicos entrevistados. Me refiero a la diferencia entre formación inicial y formación continua; al respecto, pienso que, a lo largo de los cuestionamientos, hubo resistencia por parte del entrevistado a concebir la idea de plantear una *formación inicial* para el futuro académico de la UPN.

Como se puede leer en las entrevistas, el académico parece sentirse más cómodo con la idea de trabajar una formación continua, es decir, la formación de los futuros académicos de la UPN es vista como la adaptación institucional de quien gana un concurso de plaza. Esta idea es ampliamente referida por los académicos, sin embargo, la tesis de la formación inicial llega a madurar en algunos de ellos a lo largo del encuentro, ante lo cual externan su opinión si fuera el caso.

Sin embargo, lo que más me llamó la atención de este caso, fue que, aunque algunos de ellos refirieron a la educación modélica como su formación inicial en la profesión, les costó trabajo señalar a esta misma modalidad educativa como el que podría o debiera operar en un programa de formación de futuros académicos para UPN. Las razones de tal imprecisión pueden ser múltiples, pero una conjetura puede apuntar al compromiso que significaría fungir como tutor y/o formador del académico.

Finalmente, aunado a las sugerencias formativas hechas por los académicos de la institución, quiero insistir en la tesis formativa que maneje a lo largo del documento, me refiero, a que las comunidades epistémicas y las tutorías, han de ser los espacios en donde se provea de una formación inicial y de largo plazo al futuro académico de la UPN.

Lo que queda pendiente

Sin duda, usted juzgará que aún hay mucho que queda pendiente por trabajar en esta investigación, pues sus referentes teóricos así se lo señalan, y es aceptable y

respetable; tan solo hay que recordar lo dicho en el Capítulo 2 sobre la antropología de la ciencia y cómo opera la vigilancia epistemológica.

Ahora, desde una autocrítica y con base en el trabajo teórico y práctico aquí hecho, lo que pienso que faltó por trabajar o ahondar en esta investigación, fueron dos asuntos principalmente. El primero de ellos fue concretar de manera más sistemática y sintáctica las sugerencias formativas. Y el segundo, ahondar en lo referí como *educación icónica*, pues pienso que al haberla situado como el tipo de educación que sugerí, debía ser la base del programa de formación aquí señalado, merecía una mayor exposición y profundización.

Bibliografía

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 91-100. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/155/futuro-educacion-superior-mexico>
- Arredondo, V. (1980). La formación de personal académico. *Perfiles educativos*, (7), 33-41. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-7-la-formacion-de-personal-acad%C3%89mico.pdf>
- Bausela, E. (2007). El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia. *Revista de la Educación Superior*, 36(4), 139-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414410.pdf>
- Bazdresch, M. (enero-junio1993). La educación superior: un ámbito de trabajo para el licenciado en ciencias de la educación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (2). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/564/557>
- Beuchot, M. (2007). *La hermenéutica como herramienta en la investigación social*. San Luis Potosí México: Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Beuchot, M. (2011). *Manual de filosofía*. México: San Pablo.
- Beuchot, M. (2013). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: FCE, UNAM, IIF.
- Beuchot, M. (2017). *Elementos de filosofía*. México: UNAM.
- Beuchot, M., & Jerez, J. (2014). *Dar con la realidad. Hermenéutica analógica, realismo y epistemología*. Argentina: Círculo Hermenéutico.
- Beuchot, M., & Primero L. E. (2003). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Beuchot, M., & Primero, L. E. (2012). *Perfil de la nueva epistemología*. México: CAPUB.

- Broncano, F., & Pérez, A. R. (2009). Tras el sujeto. A modo de introducción. *En* F. Broncano & A. R. Pérez (Eds.), *La ciencia y sus sujetos ¿quiénes hacen la ciencia en el siglo XXI?* (pp. 11-17). México: Siglo XXI Editores: UNAM.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., García, R., Bravo, G., Cañedo, C., ... Valdés, O. (2013). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-15. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900>
- Castañeda, A., Jiménez, M., & de Sierra, M. (2010). *Memoria Foro análisis y reflexiones sobre el funcionamiento académico y normativo de los cuerpos académicos*. México: UPN.
- Cohen, I. (1996). *Teoría de la estructuración. Anthony Giddens y la constitución de la vida social*. México: UAM-I.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Argentina: Paidós.
- De la Torre, M. (2007). Maneras de saber: ciencia, paradigmas y cultura. *En* M. Quintanilla (Ed.), *Voces y paradigmas en la educación* (pp.9-46). México: UANL.
- Delgado, J. M., & Primero, L.E. (2006). *La práctica de la investigación educativa I. La construcción del objeto de estudio*. México: UPN.
- Engels, F. (2009). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. México: Fontamara.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Argentina: Paidós.
- Fresán, M., Buendía, A., & Comás, O. (2009). El recambio generacional y la organización universitaria. *Reencuentro*, (55), 8-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012>

- Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En R. Ramírez-Raymundo (Ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 17-34). México: Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República.
- Gaceta UPN. (abril, 2016). Acercar a los estudiantes al mundo de la investigación. *Gaceta UPN*, (110). Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/component/phocadownload/category/12-gaceta-upn>
- Galaz, J. (1999). La experiencia universitaria y la profesión académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/ar%7Dticle/view/4>
- Galaz, J. F. & Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/237>
- García, B., Ponce, S., García, M., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S., ... Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 33(51), 104-122. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=151&anio=2016>
- Gil, M. (2002). Los Académicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001102>
- Glazman, R. (2015). Reseña: La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates. *Revista de la Educación Superior*, 34(176). Recuperado de <http://resu.anuies.mx/despliega/?Id=176>
- González, J. (2016). *Análisis cultural hermenéutico*. Argentina: Círculo Hermenéutico.

- Grediaga, R. (2009). Redes y producción de conocimiento. *Reencuentro*, (55), 44-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012024007>
- Hirsch, A. (1998). *Investigación superior: universidad y formación de profesores*. México: Trillas.
- Ibarra, E., & Porter, L. (2007). El debate sobre la evaluación: del homoacadémicus al homoeconómicus. *Reencuentro*, (48), 34-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004805.pdf>
- López, A., García, O., Pérez, R., Montero, V., & Rojas, E. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180). Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/180/2/2/es/los-profesores-de-tiempo-parcial-en-las-universidades-publicas>
- López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 39(3), 7-2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418902001>
- Malo, S. (2000). Reflexiones sobre el futuro para la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 29(113). Recuperado de <http://resu.anuies.mx/despliega/?Id=113>
- Martínez, S. F., & Huang, X. (2015). *Hacia una filosofía de la ciencia centrada en prácticas*. México: Bonilla Arteaga Editores: UNAM.
- Mas Torelló, Ó, & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395005>
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Lumen.

- Moreno, R. (2004). Reseña: "Retos y paradigmas. El futuro de la Educación Superior en México" de Axel Didrikson, Carlos Arteaga y Guillermo Campos (Eds.). *Tiempo de Educar*, 5(10), 169-176. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101008>
- Okasha, S. (2007). *Una brevísima introducción a la filosofía de la ciencia*. México: Océano.
- Ornelas, D., Cordero, G., & Cano, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de una investigación reciente. *Perfiles Educativos*, 38(154), 57-75. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/132/13248313004.pdf
- Osorio, S. (junio, 2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: Fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 20(1). Recuperado de www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052012000100016&lng=en&nrm=is&tlng=es
- Padrón, J. (marzo, 2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de moebio*, (28). Recuperado de www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/28/padron.html
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel*. México: UNAM.
- Primero, L. E. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Primero, L. E. (2010). *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Editorial Torres Asociados.
- Primero, L. E., & Beuchot, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Primero, L. E., & Beuchot, M. (Eds.). (2015). *Desarrollos de la nueva epistemología*. Colombia: Universidad del Cauca.

- Primero, L. E., & Díaz, R. A. (julio-diciembre 2015). La producción del conocimiento desde la antropología de la ciencia. *Analogía filosófica. Revista de filosofía*, 29(2), 45-62.
- Reynoso, C. (septiembre, 2007). Edgar Morin y la complejidad: elementos para una crítica. *Grupo Antropocaos*. Recuperado de http://www.ignaciodarnaude.com/textos_diversos/Morin%20y%20la%20complejidad,Carlos%20Reynoso.pdf
- Rivera, M. G. (2016). *La hermenéutica analógica: una conceptualización pedagógica hacia la revalorización del docente universitario como modelo de formación* (Tesis de maestría). México: UPN.
- Ruiz, C., Mas Torelló, Ó., Tejeda, J., & Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, 37(2), 155-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418898007>
- Sandoval, M. C., Magaña, D. E., & Surdez, E. G. (marzo-diciembre 2013). Clima organizacional en profesores investigadores de una institución de educación superior. *Revista electrónica. Actualidades investigativas en educación superior*, 13(3), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878017>
- Soledad, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13246712007>
- Suárez, M. & Muñoz, H. (noviembre, 2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 180 (45), 1-22. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/180/2/1/es/que-pasa-con-los-academicos>

Torres, J. (2012). Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 115-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129032007>

Villoro, L. (2016). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI editores.

Anexo 1:

Topografía de las investigaciones registradas en la UPN

Elección de académicos para entrevista De acuerdo con la topografía de: proyectos de investigación registrados en el año 2014 Criterios de selección:				
1. Que el título de la investigación refiera al <i>estudiante universitario</i> , a la <i>formación de docentes</i> y de preferencia de <i>académicos</i> . 2. Que dentro de los productos esperados existan tesis de grados. 3. Que dentro de los productos apele a la existencia de un seminario, taller o reuniones programadas.				
#	Académico	Investigación	Productos	Criterios
1	Etelvina Sandoval esandoval@upn.mx	"Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos".	...	1
2	María Adelina Castañeda acasta@upn.mx	"La formación permanente de docentes de educación básica: sujetos, narrativas e instituciones".	Tesis: maestría/doc torado.	1, 2
3	Silvia Fuentes sfuentes@upn.mx	Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de las ACE (2008-2010).	Tesis de egresados de la Lic. S-E	2
4	Alma Delia Acebedo decevedo@hotmail.com.mx	La evaluación de la comprensión lectora. Alumnos que cursan el primer semestre en bachilleratos del distrito federal.	Tesinas de alumnos de licenciatura	2
5	José Antonio Serrano jasc@upn.mx	Prácticas de formación.	...	1
6	María Rosalba Canseco Aguilar canseco.rosalba933@gmail.com	Investigación de la investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas 2002-2012.	...	1
7	Ernesto Díaz Couder dcouder@g.upn.mx	Formación docente para una Educación Intercultural del Siglo XXI.	...	1
8	Graciela Herrera Labra gherrera@upn.mx	Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena como sujetos epistémicos en su proceso de profesionalización: educación y aula intercultural en la Universidad Pedagógica Nacional.	...	1
9	Esperanza Terrón Amigón espete_82@yahoo.com.mx	Educación Ambiental para jóvenes universitarios. Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático.	Taller de divulgación.	1, 3
10	Victoria Yolanda Villaseñor victoriayolandavl@yahoo.com.mx	Prácticas de alfabetización académica en las licenciaturas de la UPN.	...	1
11	Silvia Alatorre Frenk alatorre@upn.mx C107	Saberes de maestros sobre triángulos.	Dirección de tesis de licenciatura.	1, 2
12	José Simón Sánchez Hernández simsanher@yahoo.com	Alfabetización académica a través de ver ¿cómo estudiantes de licenciatura aprenden y transforman su conocimiento escribiendo?	...	1
13	Jorge Mendoza García jorgeuk@correo.unam.mx	Construcción social del conocimiento.	Tesis producto del seminario "construcción social del conocimiento".	2, 3
14	Mónica García Hernández	Problematizando el presente: una propuesta de educación histórica en línea para la formación profesional del psicólogo educativo.	Desarrollo del seminario	1, 3

	monigarher@yahoo.com.mx C60			interno, 14 reuniones.	
15	Haydee Pedraza Medina hayelephas@yahoo.com.mx	El papel de la interacción dialógica en el desarrollo de la lengua oral y escrita en educación primaria.	Taller: Programa de innovación educativa aprendiendo juntos: implicaciones para la formación docente" Dos alumnas de la UPN participan como becarias.		3
16	Julia Salazar Sotelo juliasalazar@upn.mx	Diseño del curso en línea: "Sociedad y educación en el México actual", para la formación socio histórica del psicólogo educativo.		...	1
17	Eurídice Sosa Peinado esosa@upn.mx	Significados de los consumos y las producciones culturales de los estudiantes (universitarios y preuniversitarios) en relación con las TIC'S.		...	1
18	Elin Emilsson emilsson@upn.mx	Formación de profesores de lengua apoyado con las TIC Modalidad en línea.		...	1
19	Leslie Aline Cuesta Alemán lcuesta@g.upn.mx	Modelo tecno pedagógico para el desarrollo de competencias digitales docentes a nivel superior.		...	1
20	Rosa Elena Safont Magnani relenasafont@gmail.com	Diagnóstico de necesidades de formación docente para el uso de TIC.		...	1
21	Leticia Suarez Gómez lsuarez@upn.mx	Practicas escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN y Análisis de sus Procesos de Significación.		...	1
22	Ivonne Twiggy Sandoval ivonne.sandoval.c@gmail.com	Prácticas de enseñanza de las matemáticas en la educación primaria con mediación de las tecnologías digitales: Relación entre las competencias tecnológica, conceptual y didáctico-pedagógica.		Dos tesis de licenciatura	2
23	Jeannette Escalera Bourillon jescalera@upn.mx	La necesidad de la teoría pedagógica en la escuela. Una razón filosófica de análisis. La necesidad de la ética y la estética en teoría pedagógica: un encuentro entre sujetos interlocutores.	... Estudiantes de posgrado de la MDE y de la licenciatura en pedagogía de dos generaciones.		1 3
24	Patricia Medina Melgarejo patymedmx@yahoo.com.mx	Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores. Epistemologías, bio/políticas y ecología de interconocimientos, intersistemizaciones de aprendizajes.		...	1
25	Luis Eduardo Primero Rivas lprimero@upn.mx	¿Cómo se investiga en México hoy? (conocer la epistemología y metodología de los investigadores científicos de mayor relevancia productiva en México, comenzando el siglo xxi: estudio diagnóstico.	Registro de servicio social "pensar y reflexionar sobre la nueva epistemología"		1,3
26	José Martín García Hernández josemarting@prodigy.net	Epistemología y pedagogía.		...	1
27	María Luisa Murga Meller milmurgameler@prodigy.net.mx C240	Jóvenes y educación. Vínculos e institución en la construcción de sentido.		Tesis de licenciatura y posgrado. Cursos/seminarios.	1, 2, 3

28	Carmen Margarita Pérez Aguilar cmperez@upn.mx	La formación sociohistórica en la licenciatura en pedagogía.	...	1
29	María del Refugio Plazola mplazola@upn.mx	Políticas curriculares para la formación de profesionales de en la educación.	...	1

Topografía de la difusión del conocimiento en la UPN

<p>Elección de académicos para entrevista De acuerdo con la topografía de: Eventos Académicos difundidos por el correo USUARIOS de la UPN-Ajusco entre los años 2016 y 2017 Criterios de selección:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que, en el título del evento, se refiera al <i>estudiante universitario</i>, a la <i>formación de docentes</i> y de preferencia de <i>académicos</i>. 2. Que dentro del título del evento apele a la existencia de un seminario, cuerpo académico, taller o reuniones programadas. 3. Que exista un grupo de asociados que colaboran en la realización del evento. 				
#	Académico	Evento	Asociados	Criterios
1	Antonio Castillo Sandoval tono0410@hotmail.com	"¿náhuatl? ¡Aquí ya no se habla eso! ¿náhuatl? ¡Yo sí hablo mexicano!" Asociado al: Seminario de Historia, Educación y Cultura Náhuatl.	Norma Peña y Luis Enrique Romero	3
2	Luis Eduardo Primero Rivas lprimero@upn.mx	"Desaprenderlo Todo: hacia una Poética de la Educación" del filósofo Español Joaquín Estaban Ortega. Asociado al: Seminario Permanente de Investigación Sobre Nueva Epistemología.	...	2
		Primer Coloquio Nacional sobre la nueva epistemología: Conocimiento, psicología humana y terapias en el campo "psi". Asociado al: Seminario Permanente de Investigación Sobre Nueva Epistemología.	...	2
		"Aportes para una epistemología feminista". Asociado al: Seminario Permanente de Investigación Sobre Nueva Epistemología.	...	2
		"Reinterpretación de los conceptos de la educación positivista en Rusia y en México: Gabino Barreda y Konstantin Kavelin" Asociado al: Seminario Permanente de Investigación Sobre Nueva Epistemología.	...	2
3	Lucia Rivera Ferreiro lurife@hotmail.com	Diálogos sobre la reforma educativa: crítica, resistencias y alternativas. Asociado al: Cuerpo Académico Intervención y Formación en Gestión Educativa.	Etelvina Sandoval	2
		Presentación del libro <i>MARX Y FREUD: hacia una nueva racionalidad de la sociedad y la historia</i> , de los autores Gabriel Vargas Lozano y Raúl Páramo Ortega, publicado por Tirand Humanidades y la UAM-I. Asociado al: Seminario Permanente de Investigación Sobre Nueva Epistemología.	...	2
4	Ángel Daniel López y Mota alopezm@upn.mx	La modelización en el proceso de enseñanza-aprendizaje: comprensión de las ciencias experimentales. Asociado al: Área Académica: Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias, Artes y Humanidades. EDUCIEN.	...	2
5	Juan Mario Ramos Morales jramos@upn.mx	SI Dewey. Implicaciones de las tendencias actuales en educación media y superior en el Reino Unido y los Estados Unidos desde una perspectiva Deweyana. Asociado al:	José Antonio Serrano y Arturo	2,3

		Seminario Interinstitucional de Investigación Trayectorias Conceptuales "John Dewey: cartografía intelectual y consecuencias político-educativas". III Foro de Prácticas Profesionales en Educación No Formal. Senderos: experiencias en arte, ciencia y educación. Asociado a: Prácticas Profesionales en Gestión Cultural CAC PICSE, AA1 PEPIG, UPN Ajusco. Presentación del libro "Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación". Asociado al: Seminario Interinstitucional de Investigación "Trayectorias Conceptuales John Dewey".	Ballesteros Leiner ... José Antonio Serrano	2 2,3
6	Lucía Elena Rodríguez Mc Keon luciamkeon@gmail.com	Coloquio "Del diagnóstico a la intervención" a fin de compartir los avances de los estudiantes de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz. Coloquio "Del diagnóstico a la intervención" a fin de compartir los avances de los estudiantes de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz.	1 1
7	Fernando Salinas Quiroz fsalinas@upn.mx	A propósito de su correo enviado el día 17/01/17 y la referencia a su tesista y publicaciones de artículos de revista. Presentación del libro: Educación inicial: Apego y desarrollo sociocognitivo	...	2
8	Eva Francisca Rautemberg efarp@yahoo.com.mx	La Educación en Cuba. Asociado a la: Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente. La Educación en el mundo hoy: Bolivia. La Educación en el mundo hoy: Brasil La Educación en el mundo hoy: República Dominicana. Asociado a la: Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente. La Educación en el mundo hoy: República de Chile. Asociado a la: Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente. La educación en Bolivia "La Educación en el Mundo, hoy (Proyecto de investigación"	Mtro. Juan Carlos Rangel Cárdenas " " " " " " " "	3 3 3 3 3 3 3 3
9	Rosaura Galeana C. galeacis@gmail.com	La Universidad del futuro: la experiencia del Proyecto Educativo Minerva.	...	1
10	María Guadalupe Velázquez gvelazg@gmail.com	Primer Encuentro: Problemas Sociales y Educativos y las Ciencias de la Complejidad	...	1
11	María Guadalupe Carranza lupitacarranz@yahoo.com.mx C244	Seminario Taller de la práctica docente. Las Buenas Prácticas y las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Asociado al: Cuerpo Académico: Formación y Tendencias Educativas.	María Virginia Casas y Luis Quintanilla	1, 2, 3

12	Catalina Gutiérrez López cgtz@upn.mx	Primer Coloquio de Investigación del Área Académica 1: PEPIG	Guadalupe Olivier y Lucia Rivera	3
13	Diana Patricia Rodríguez Pineda dpineda@upn.mx	Una Mirada sobre la investigación en Educación en Ciencias de la UPN. Asociado al: Cuerpo Académico de Educación en Ciencias	...	1, 2
14	Aristarco Noel Méndez arimex2@hotmail.com	XIII Coloquio Desarrollo Humano y Educación. Asociado a la: Línea Curricular Desarrollo y Aprendizaje del programa de Psicología Educativa	...	2
15	Raúl Calixto Flores calixtoflore@hotmail.com	Presentación del libro: "Experiencias exitosas en Educación Ambiental". Asociado a la: Área Académica 2 "Diversidad e Interculturalidad" a través del Cuerpo Académico "Los Valores en la Educación en el Siglo XXI: Ambiente, Derechos Humanos y Sexualidad"	...	2
16	Irisela Sánchez Pérez iriselasan@yahoo.com.mx	Homenaje a JEROME BRUNER Asociado a la: Línea Curricular Psicología Social de la Educación del programa de licenciatura en Psicología Educativa	...	2
17	Sara Alicia Andrade Narvaez saraandradenarvaez@yahoo.com.mx	Epistemología Constructivista, interdisciplinariedad y Sistemas Complejos	...	1
18	Alicia Rivera Morales arivera@upn.mx	VI Simposium Internacional de Docencia Universitaria Formación Docente, Ética y Temáticas Emergentes. Asociado a: La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211 en Puebla y la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria. / SIN SEDE EN LA UPN.	...	1
19	Armando Solares Rojas asolares@g.upn.mx	Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos. Asociado al: Cuerpo Académico 100. Pensamiento algebraico y geométrico: currículum, evaluación y tecnología. El Cuerpo Académico 100. Pensamiento algebraico y geométrico: currículum, evaluación y tecnología del Área Académica 4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos tiene el gusto de invitarlos a la conferencia: Aspectos epistemológicos de la argumentación en el aula de matemáticas.	1 1
20	Raúl Enrique Anzaldúa reanzal@yahoo.com.mx	Ciclo de Conferencias Magistrales: Ecos de Castoriadis 20 años después	...	1
21	María Lorena Quintino quintino28@hotmail.com	Lorenzo Meyer	...	1

Anexo 2:

Instrumento para la Entrevista al Académico de la UPN

Proyecto de investigación: La formación de académicos para el recambio generacional en la upn
Maestría en Desarrollo Educativo
Alumno: Ulises Cedillo Bedolla

Instrumento para la Entrevista: La práctica del académico de la UPN.

1. ¿Cómo ingreso a la UPN?
 2. ¿Cuál fue el proceso para conseguir su plaza de académico?
- Tomando en cuenta el término "clima organizacional"
3. ¿Cómo se siente y vive dentro de la UPN?
 4. Cuáles son las prácticas académicas que realiza cotidianamente en la UPN
 5. Hábleme de sus relaciones con estudiantes, administrativos y autoridades de la UPN.
 6. ¿Cómo cree aprendió a ser un académico?
 7. ¿A qué comunidades de práctica pertenece y cómo opera usted en ella o ellas?
 - a. ¿Cómo se trabaja con los miembros más jóvenes dentro de la comunidad?
 8. ¿A qué tipo de evaluaciones se ve sujeta su práctica académica?
 - a. ¿Por qué se hacen estas evaluaciones?
 - b. ¿Cuáles son sus efectos en la UPN?
 - c. ¿Qué consecuencia tienen sobre su desempeño académico?
 - d. ¿De qué manera estas evaluaciones intervienen en el clima organizacional de la UPN?
- El asunto del cambio académico vía las jubilaciones es una reflexión vigente en México, de ahí esta pregunta:
9. ¿Cómo se está dando la jubilación del académico de la UPN?
 10. ¿Cómo piensa que se forma un académico?
 - a. ¿Tal educación es iniciativa propia o una demanda formal de la UPN?
 - b. ¿Cuáles son las razones para llevarla a cabo?
 11. ¿Quién puede ser candidato a futuro académico de la UPN?
 12. ¿Cómo se genera y mantiene una relación con estos candidatos?
 - a. ¿Cuáles son los motivos, los espacios y los tiempos?
 - b. ¿Qué se consigue con esta relación?
 13. ¿Qué le enseña al futuro académico, es decir, qué requiere saber y hacer según su propia experiencia?
 14. ¿Tiene usted algún otro aporte que desee darnos para esta investigación?

Anexo 3:

Las expresiones de la práctica según las categorías asumidas

Entrevistado 1.	
a-1	<p>“Fue hasta el año 97 [obtención de la plaza] cuando hubo concurso de oposición y en ese trayecto fue estar cubriendo interinatos, estar contratado de manera provisional (...) hasta que no hubiera un concurso de oposición pues no podía uno obtener la plaza digamos en propiedad. Entonces pues fue un proceso de estar colaborando de tiempo completo en la licenciatura, en la academia a todo lo que se nos pedía, a todo lo que fuera ...” (p.1 y 2)</p> <p>“Yo decía algo en aquel tiempo, me acuerdo muy bien (...) para mí era ideal que a uno le pagaran por trabajar (...) entonces entrar a un lugar en donde te van a pagar por aprender, por estudiar más, por conocer más pues es un lugar privilegiado realmente ¿no? ...” (p. 2)</p> <p>“(...) son las tres funciones fundamentales y algo más (...) docencia (...) investigación ...” (p. 2)</p> <p>“Bueno son programas neoliberales, que se han impuesto en México (...) mal copiando las recomendaciones de los modelos norteamericanos en donde hay que decir que han fracasado (...) se parte de la consideración de que [en los] académicos hay que propiciar que compitan entre ellos para obtener esos estímulos, hacerlos más productivos en términos académicos (...) como los salarios en México se deterioraron en el año 81, 82, 83 [y] cayeron a más del 50% de su valor adquisitivo, entonces (...) hubo una fuerte reacción de los académicos de las universidades públicas en México, entonces el gobierno mexicano en alianza con algunos académicos físicos de la UNAM (...) definieron que, bueno como entre comillas decían que no había recursos por la crisis para mejorar los salarios, lo cual era mentira era una falsedad, pero se planteó (...) que haya estímulos y los que trabajen más se les pague más, con esa lógica (...) al gobierno le salió más barato que un aumento salarial a todo los académicos solamente lo que hace el gobierno es dar 30% digamos de aumento salarial (...) y los académicos pues tienen que reunir ciertos puntos para alcanzar alguna parte de ese 30% que se reparte en función de estándares de productividad, de eficiencia ...” (p. 7)</p> <p>“(...) por razones de salud he algunos se han jubilado y otros que ya para jubilarse y no se jubilan porque si se jubilan van a recibir un ingreso mucho menor que actualmente están recibiendo entonces prefieren no hacerlo, básicamente esos dos elementos son los que se dan entorno a esto.” (p. 8)</p>
a-2	<p>“(...) y así fue como a través de ellos [sus profesores] entré, primero como interino digamos a la licenciatura a dar clases (...)” (p.1)</p> <p>“(...) uno trata de que estudien, de que aprendan, de que encuentren las herramientas, sobre todo en primer ingreso (...) uno trata de que vayan como dicen en la actualidad “alfabetizándose académicamente” (...) la mayoría tienen que cambiar sus actitudes, sus prácticas, sus formas de trabajo y es lo que tratamos de fomentar que lo hagan ...” (p. 3)</p>
a-3	<p>“(...) la mitad del tiempo se dedica a la investigación ...” (p. 2)</p>

	“(…) se fomenta por supuesto (…) trabajos de corto plazo (…) no se propicia, si hay, pero no se propicia (…) investigaciones de largo plazo [...] si bien, se aumenta la productividad de que la gente haga más artículos, más publicaciones, pero lo que se ha dicho desde hace mucho tiempo es que la calidad de esas publicaciones no es la misma, disminuye (p. 7) (...) en mi caso por ejemplo que es una temática compleja, en el largo plazo, pues lo que uno va haciendo es planeado por así decirlo, una investigación por etapas que es el largo plazo en donde cada año, cada dos años, cada dos años, en todo caso, este vamos avanzando, pero sobre la misma temática (...)” (p. 8)
a-4	“(…) la divulgación y la difusión de lo que uno investiga. Ir a congresos, a conferencias, también pertenecer a algunas redes de distinto tipo, organizaciones académicas de diverso tipo (...)” (p. 2)
a-5	“(…) lo que agregamos es que también los académicos estamos obligados a que eventualmente (...) tenemos que hacer la gestión académica, el trabajo académico administrativo digamos (...)” (p. 2)
a-6	“(…) estudié la UAM Iztapalapa y algunos maestros de la UAM Iztapalapa trabajaban aquí en la licenciatura de sociología de la educación (...) al ser maestros (...) míos, había el antecedente digamos y es lo más usual, y en función de eso tuve la posibilidad de entrar a partir de que ellos pues (...) sabían de mi digamos como estudiante (...) había ya un antecedente, no era llegar de cero (...) después me informaron que habían acordado aceptar mi ingreso como interino.” (p.1)
b-1	<p>“En el área (...) hay un muy buen ambiente de trabajo (...) hay respeto mutuo en general, digo nunca deja de haber pequeños conflictos o grandes conflictos entre algunos, pero es un área en la que se puede trabajar bastante bien, desarrollar las actividades que uno quiere desarrollar en (...) gran libertad (...) académica, como debe haber en cualquier universidad.” (p. 2)</p> <p>“(…) entonces sí hay una relación [con los administrativos], yo los conozco muy bien a muchos de ellos y pues su trabajo es muy necesario sino la universidad no podría funcionar simplemente.”</p> <p>“Con las autoridades [...] es una buena relación, ellas pues tienen una función de coordinación, de fomentar el trabajo y en ese sentido por lo menos en el área en la que yo estoy las coordinaciones siempre se han preocupado por fomentar el trabajo porque la gente despliegue digamos sus capacidades sus posibilidades y siempre se ha generado por suerte un buen ambiente de trabajo.” (p. 3)</p> <p>“(…) se fomenta por supuesto (...) competencia individualista [se], fomenta la lucha de como ya dije, todos contra todos, la ley de la selva, en donde todo mundo trata de obtener los recursos tratando de ganarle a todos los demás (...)” (p. 7)</p>
b-2	“(…) los alumnos llegan y uno no puede partir de la idea de que (...) ya saben todo, que (...) ya saben cuál es la lógica de la universidad, qué se espera de ellos, qué destrezas tienen que desarrollar (...) y partimos de la idea de ellos ya habían desarrollado todo eso y pues muchas veces así se fracasa más fácilmente, se provoca deserción, desaliento entre los alumnos porque luego pues no saben leer, no saben escribir, no saben investigar, muchas cosas no saben y pues llegaron aquí para aprenderlas justamente, a eso se refieren con la alfabetización académica, a aprender todas las destrezas, todas las técnicas que se requieren para ser un buen estudiante, saber leer, saber escribir en primer lugar y saber expresarse también verbalmente, son tres herramientas fundamentales ...” (p. 4)
b-7	“(…) si alguien pensara que algunos alumnos (...) que están en la licenciatura y (...) que son unos destacados, entonces digo te conviene desarrollar más tus diversas prácticas para poder ser en el futuro académico, pero eso yo creo que ya sería muy fortuito, ya dependería de si se diera un dialogo entre el maestro y el alumno (...)” (p. 9)
c-1	“(…) Es algo que no está institucionalizado en la UPN yo creo que no, no lo está.” (p. 9)

c-2	<p>“(…) uno está convencido del área en la que uno está, de la disciplina en la que uno se metió, en este caso la sociología, somos apasionados de la sociología, la defendemos de mil maneras, la reivindicamos por su utilidad social y (…) pues todos esos elementos que se conjugan (…) hay factores económicos, pero también hay factores personales (…)” (p. 2)</p> <p>“Uno va modificando y mejorando sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, es muy importante, es fundamental tener esa experiencia de la exposición dentro de la escuela como alumno, porque si uno sabe desarrollar un tema, si uno es capaz de exponer como alumno durante dos horas una clase, en el caso de la UAM que varias veces lo hice entonces uno sabe que tiene la posibilidad de exponer frente a alumnos de la licenciatura y esos elementos creo que han estado presentes.” (p. 4)</p> <p>“Pues creo que bien ósea (…) había que dedicarle mucho tiempo a preparar las clases, yo le dedicaba horas y me ponía a leer, no solamente la lectura del caso, si no otras lecturas para saber más cosas para poder contestar preguntas, cualquier palabra que no supiera yo que significaba o concepto pues tenía yo que buscar en diccionario, en bibliografías sobre las temáticas este y sí, siempre prepararse muy bien para la clase (…)” (p. 4)</p> <p>“(…) pues hay en algunas maestrías la posibilidad de tener práctica docente, se fomenta o se plantea como requisito (…)” (p. 9)</p> <p>“(…) una posibilidad en México está en la licenciatura, pues solamente en los hechos, con las exposiciones, los maestros las fomentan, allí hay una forma de adquirir esa experiencia que es bastante útil (…) porque en otros países pues si propicia que los profesores (…) se formen como profesores universitarios pues hay mayor proceso institucionalizado digamos de formación (…)” (p. 9)</p> <p>“(…) los alumnos que sean más destacados en el sentido que se apropien de la disciplina y que la conozcan plenamente, obviamente esos alumnos son lo que van a poder involucrarse y todo lo que demanda el trabajo académico que como ya dije es principio docente e investigación, difusión, divulgación (…) en la medida que se apropien de la disciplina (…) que la interioricen, pues (…) en función de ese capital cultural disciplinario digamos, pues van a poder entonces (…) van a poder enseñar y la van a poder producir digamos en materia de investigación (…)” (p. 9 y 10)</p>
c-3	“(…) En el doctorado pues es más para investigación …” (p. 9)
c-7	“(…) como todos prácticamente los universitarios en este país (…) fundamentalmente en la práctica (…) El punto de partida siempre en la mayoría de los casos es la experiencia de uno como alumno en la universidad donde uno estuvo, entonces uno toma como parámetro a los que considera uno de los mejores maestros, sus prácticas, sus formas de evaluación, su trabajo académico y en función de eso, (…) uno se los apropia […] sin duda uno los traduce también uno se los apropia hasta cierto punto y en fin con esa base pues uno va trabajando (…)” (pp. 3-4)

Entrevistado 2.

a-1	<p>“(…) ingresé el 1 de septiembre de 1987 ingresé como profesor de medio tiempo y digamos como profesor (….) temporal, no de base (….) En 1988 presenté un examen de oposición ya afortunadamente lo gané (p. 1) (….) Fue un tanto aleatorio (….) porque las plazas las abrían para gente que ya tenía tiempo laborando en la universidad (….) las abrían con el perfil de esos profesores, pero la persona [para la] que abrieron la plaza (….) por alguna razón no pudo concursar (….) la coordinadora (….) para que la plaza no quedara vacante invitó a varios colegas que reuníamos un perfil (….) para que concursáramos, y bueno eso fue lo que hicimos dio la fortuna, tuve la fortuna de quedar (….) y bueno en aquel entonces (….) las plazas eran para el personal que ya estaba trabajando en ese tiempo (….)” (p. 2)</p> <p>“(…) evaluaciones formales indirectas pueden ser los estímulos de (p. 7) desempeño docente aquí, lo que sería en SNI, PROMEP que hace tiempo que no concurso en el PROMEP, pero bueno esas son las evaluaciones que se ha sometido la práctica (….) Yo creo que la evaluación es muy importante y desafortunadamente cada una de estas evaluaciones tienen sentidos distintos, en realidad son todas las de los estímulos, la de aquí como la de desempeño, la de SNI, tanto la de PROMEP, son evaluaciones de productividad (….) claro que uno le sirve, se da cuenta todo lo que uno ve (….) los datos del sistema que uno hace, que a veces uno no tiene consciencia, pero es una evaluación que no tiene una buena retroalimentación para uno, en ese sentido no sirve de mucho, los criterios son muy cuantitativos (….)” (p. 8)</p> <p>“(…) hay una gran cantidad de colegas que ya somos veteranos y que bueno estaríamos en la posibilidad de jubilarnos a mí me faltaría un año, dos años, ahí está esa posibilidad, pero la condición raquítica del salario, la pensión, hace que uno lo piense, en mi caso yo tengo un hijo menor de edad, pensar ahorita en la jubilación para mí, es algo que no, que no he pensado, pero claro en el momento que en vez de dar clases de lastima, si lo voy a tener que pensar, tampoco pienso quedarme aquí como mueble y que me sigan pagando pues porque estoy aquí, tiene que ser un trabajo que yo realmente sienta que sirvo, yo creo que mucha gente se resiste a jubilarse por la cuestión económica, pero por otra parte hay gente que por el contrario, se está apurando a jubilarse, porque las condiciones que se avecinan para futuro, se ven más inciertas que para ahora y entonces sí, si la jubilación es raquítica en un futuro quien sabe cómo va a ser, peor posiblemente, no va haber jubilación como sigue el capital tan salvaje y la perdida de prestaciones cada vez es mayor, igual y la prestación de la jubilación se va a perder quien sabe , entonces por esa amenaza mucha gente se está jubilando (….)” (p. 9)</p> <p>“Hay algunos de aquí y hay otros que vienen de fuera (….) los de aquí son pocos, porque también es otro problema que hay muy serio en la universidad (….) hay muy pocas contrataciones, la misma institución por su condición política, por su espacio de juego de poder de la SEP, no es una institución que tenga, que abra plazas a cada rato, entonces hay muy pocas posibilidades de como se dice, de que entre gente nueva.” (p. 12)</p> <p>“(…) de lo mucho que falta en esta institución, justamente que falta para formar relevos y relevos buenos, los relevos de nosotros que a lo mejor ya estamos de salida [es que] cuando alguien se jubila, la plaza no se abre tarda muchísimo en abrirse, hay mucha manipulación, entonces no sé qué va a pasar con esta universidad la mayoría de los colegas ya rebasa los 60 años, va a haber, va a venir seguramente una oleada de jubilaciones no sé qué vaya a hacer la universidad con eso es claro que para la SEP le interesa muy poco la UPN, entonces es un tema muy serio que va a pasar con esta universidad cuando los maestros se jubilen, se mueran, si no hay esa política esa intención de relevo, si el relevo va a hacer contrataciones de tipo parcial por honorarios sin base como se acostumbra ahora, con las nuevas formas de trabajo o de empleo pues entonces el riesgo es mayor pues no va haber gente dedicada de lleno a la academia, a la investigación (….) la inseguridad de trabajo va a ser peor.” (p. 13)</p>
-----	---

a-2	“(...) la docencia de licenciatura (...)” (p. 3)
a-3	“(...) las actividades que realiza la investigación, pues estamos llevando a cabo la investigación con adolescentes de secundaria en relación a la socialización de la violencia a partir de medios de comunicación, especialmente la televisión (...)” (p. 2 y 3)
a-4	“(...) formo parte de varios seminarios institucionales hay uno sobre Castoriadis que ya tenemos 14 años funcionando (...) a mí me gusta mucho la participación en los seminarios yo mismo digamos he organizado y propuesto seminarios tanto para estudiantes de posgrado, como para colegas ...” (p. 3)
a-7	“(...) asesorías, trabajo fundamental, asesorías, seminario de tesis, asesorías a trabajos tesis tanto de licenciaturas como de doctorado de vez en cuando me llega alguna tesis de maestría ...” (p. 3)
b-1	<p>“(...) la universidad por lo regular ha sido una institución (...) en el sentido de que hay mucha, bueno sobre todo antes ahora ya no tanto, mucha libertad académica, qué quiere decir esto que yo puedo proponer proyectos de investigación, de formación, de actualización y por lo regular yo nunca he tenido un obstáculo (p.2) (...) eso no quiere decir que la pedagógica no esté exenta de grupos de poder (...) de corrientes que ser hegemónicas (...) excluyentes de otras, eso existen en todos lados y en la UPN por supuesto que también (...) me siento en general a gusto en la universidad (...) en la actualidad (...) la situación es incierta (...) en términos pues de la cabeza política, todo el sector gubernamental, esa es una enorme desventaja porque, no hay una claridad en el proyecto educativo de la institución y entonces lo que uno hace pues uno trata de vincularlo lo mejor que puede, pero de manera muy incierta porque no está claro obviamente que quieren las autoridades tanto de la universidad como (...) de la SEP ...” (p. 3)</p> <p>“(...) es cordial a mí no me gusta meterme en broncas establecer conflictos nada trato de, muchas veces una de las quejas de los administrativos yo creo que por algo será es a veces la soberbia que tienen algunos de los académicos ...” (p. 4)</p> <p>“(...) desde que se instauraron los estímulos mucha gente se dedica al estímulo, es decir, yo hago actividades y siempre y cuando cuente puntos sino no la hago y también hay mucha simulación entonces este, también hay mucho canibalismo, creo que lejos de ayudar a mejorar, no me gusta la palabra calidad pero bueno, para mejorar la calidad del trabajo docente, lejos de favorecerla ha metido a la docencia en una pretensión en una perversión muy infame a causa de los puntos en el canibalismo con tus compañeros (...) creo que la vida está en otra parte, ¿qué quiere decir? de qué sirve de que yo deje la salud por un estímulo, que me puede llevar a una enfermedad o a la muerte, sin sentido, si indudablemente hago las cosas, y sí participo en los concursos con la (p. 8) intención obviamente de obtener estímulos, pero no es la meta principal, porque en última instancia al menos en mi caso, aun antes de que existieran los estímulos, lo que yo hacía, lo hacía, porque a mí me gusta, me gusta dar conferencias, me gusta escribir, me gusta publicar y si aparte de eso te va a servir para que tengas unos centavos más que padre, pero vamos no es el afán obsesivo, de que tengo que ganar el estímulo y si no lo gano se acabó la vida, hay otras cosas más importantes, como hacer lo que te gusta, conservar la vida y la salud ...” (p. 9)</p>
b-2	“(...) lo que yo hago siempre cada semestre es solicitar una evaluación anónima a mis a alumnos eso siempre lo hago, para justamente ir mejorando mi práctica, pero eso es de manera informal (...)” (p. 7)
b-6	“(...) la Red de Investigaciones de la Juventud ahí forma parte alrededor de 10 universidades, los 40 miembros tenemos 2 reuniones anuales (...) hacemos un coloquio de investigación que sería la segunda reunión donde se exponen los trabajos de investigación que estamos realizando, los participantes son fundamentalmente investigadores y también alumnos en formación (...) de educación superior que trabajan con (p. 6) alumnos de secundaria, con alumnos de bachillerato que están haciendo a veces su tesis de licenciatura o alumnos de posgrado, de doctorado, que forman parte de la red, entonces ahí exponen sus trabajos de investigación (...)” (p. 7)

b-7	<p>“(…) mi experiencia en la universidad sobre todo en licenciatura ha sido más en la tercera fase de seminario de tesis (…) fundamentalmente (…) ha sido la dirección de tesis fundamentalmente.” (pp. 1-2)</p> <p>“(…) es una relación muy cordial de mutuo respeto eso que quiere decir, yo respeto mucho a mis estudiantes y yo creo que la reciprocidad es también la que tienen conmigo pero el establecer una relación de respeto no es una relación jerárquica (…) porque si no hubiera una relación de esa naturaleza sobre todo en el caso de los seminarios de tesis de las asesorías pues sería muy difícil y cómo decirlo, sería un obstáculo para el trabajo entonces yo procuro en la medida de mis posibilidades trato de entablar una relación cordial con mis alumnos (…)” (p. 4)</p>
c-2	<p>“(…) Con experiencia, con ensayo y error, en realidad uno no se forma como académico, y menos como académico universitario, uno aprende un poco tratando de fijarse cómo son los compañeros y tratando de recuperar lo mejor de ellos; por ejemplo, de Luis Eduardo, es una persona muy trabajadora que siempre está muy activo, haciendo seminarios, haciendo eventos, pues uno aprende de sus compañeros, bueno, esa es la labor del académico, claro, cada quien lo hace a su modo, a su manera, de acuerdo a sus intereses, de acuerdo a las posibilidades que tiene, de acuerdo con las autoridades, de acuerdo con los procesos de vida que cada quien va teniendo en cada momento, es un trabajo más bien que te lo da la experiencia (…) en términos digamos teóricos y de más, por supuesto los seminarios de formación que uno se inventa, se mete, que participa, es lo que a uno lo va formando, pero mucho de la experiencia, no hay (p. 5) realmente trabajo, o un lugar en donde realmente te formes como un académico universitario (…)” (p. 6)</p>
c-6	<p>“(…) hay maestros jóvenes o relativamente jóvenes, porque ya no lo son tanto, que han sido alumnos, alumnos míos o por ejemplo de Eduardo o de otros colegas que cuando entran se suman a determinados espacios académicos ya sea de formación o de investigación y eso los ayuda digamos a formarse como profesores universitarios pero eso ha sido más bien, como decirlo de voluntad propia (p. 10) no es política institucional ni es tampoco un programa de formación establecido claramente (…) entonces no hay esa posibilidad de un espacio de preparación y de formación sobre todo para los colegas jóvenes que se integran a la carrera.” (p. 11)</p>
c-7	<p>“(…) del relevo generacional, creo que debería existir lo que existe en algunas universidades que es la figura del ayudante del profesor, o del ayudante del investigador, pero que fuera una figura que estuviera remunerada por supuesto porque eso ayudaría en la formación tanto de docentes, como de investigadores porque es justamente trabajar con alguien que tiene la experiencia y que puede brindar una formación, y no solo una formación no nada más en términos de conocimientos sino de forma de ser, de prácticas, incluso me atrevería a decir de valores, pero eso casi no hay y en esta universidad menos, entonces el único camino que queda, es ese igual por el que yo pase que fue casi por ensayo y error, casi por pura práctica por experiencia, por fijarse en los colegas de más experiencia que es lo hacen, con lo que hacen mal, qué es lo que yo puedo adoptar de ellos, que es lo que de plano no adoptaría es algo muy empírico más que formal desafortunadamente. Yo creo que la razón es que no haya esa improvisación, porque en realidad la mayor parte de nosotros entramos a trabajar de manera improvisada o sea conocemos nuestra disciplina, conocemos nuestras teorías nuestros autores, pero como profesores y como investigadores por lo regular actuamos de manera improvisada imaginando lo que es, puede ser experimentando, o equivocándonos, en ensayo o error” (p. 10)</p> <p>“(…) Alguien que esté realmente interesado en la formación de los estudiantes (…) no sólo enseñar contenidos, sino formar al profesional, de las necesidades que se requieren en su práctica, un buen candidato es aquel que se interesa por la formación más que transmitir sólo contenidos, transmitir una forma de ser, de hacer, de actuar, un profesional (…) Mucha gente entra a trabajar por azares del destino y hay quien toma su labor muy en serio, en el sentido de la formación de los estudiantes y hay quien hace formalmente su trabajo da sus clases, transmite contenidos, evalúa, pero en realidad no le interesa la formación (…)” (p. 11)</p>

	<p>“Hay pocos (...) por lo regular porque son las personas que se acercan, que se acercan a las actividades académicas, que de pronto abren un seminario y están ahí (p. 11) (...) esos buenos candidatos, son gente que está buscando una formación, tanto teórica como práctica, para realmente tener una buena docencia o ser un buen investigador, entonces es la gente que está muy al pendiente, de seminarios, de espacios de formación, de conferencias, que se lo toma en serio y claro la relación que yo he tenido con los que son así, ha sido una buena relación ...” (p. 12)</p>
--	--

Entrevistado 3.	
a-1	<p>“(...) yo creo que mi incorporación en la UPN fue como azar yo siempre había trabajado en otros lugares como que yo no me lo planteé como la única opción y después poco a poco ya me fui incorporando hasta que fue mi fuente principal de trabajo no.” (p. 1)</p> <p>“Estuve ocho años de interinato ilimitado, en aquel entonces teníamos todos los privilegios laborales y nunca ha habido discriminación en esta universidad (...)” (p. 1)</p> <p>“(...) el trabajo académico implica que tú te sientas identificado con lo que haces, creo que un académico que nada más está aquí por la plaza, somos los ninis, ni nos morimos, ni nos jubilamos (...) pero creo el que el trabajo académico te exige esa autenticidad, si no creo que no aportas (...)” (p. 7)</p> <p>“(...) ninguna, o sea, docencia aquí no nos evalúa, no sabes si los docentes respondemos o no a las necesidades, y cuando se hacen evaluaciones siempre las maquillan, para que salgan todos los programas de excelencia y son de excelencia porque titulas a fuerzas a los alumnos y nadie revisa la calidad de las tesis, ese es un grito a voces, este, aquí nadie me dice que si faltó o no faltó, este, si hago buena (p. 7) o mal investigación, la evaluación se reduce a un nivel en la beca de desempeño, le llamamos <i>puntitis</i> o a conseguir presupuestos, afuera sí te evalúan, si quieres meter un proyecto CONACYT (...) pero no creo que en la UPN sinceramente haya una evaluación de trabajo académico de ninguno, de nada. (...) no hay un proyecto claro, yo creo que viene desde rectoría, pero también viene nosotros como comunidad (...) hemos fracasado en plantear un proyecto académico, entonces sino hay proyecto no hay objetivos y si no hay objetivos qué evaluó, y yo creo que hay un fuerte temor a la evaluación, porque siempre se relaciona con la imagen social y con el impacto laboral (...) entonces no creo sinceramente que haya mecanismos de evaluación en general y menos académicos (...) lo intenta alguien de aquí y deja de ser coordinador, eres represivo no sé si me doy a entender (...)” (p. 8)</p> <p>“(...) No quiere irse, por quién, por el dinero que tienes, si puedes hacer lo que siempre has hecho en toda tu vida, quién te va a dar ese dinero (...) yo creo que en general no nos queremos ir y en general creo que también se ha perdido mucho el sentido de renovación del trabajo académico, ceo que somos como fósiles académicos. (...) creo que ya algunos están esperando si el corazón se detiene o si me conviene el retiro voluntario, y se vio cuando se pidieron los retiros voluntarios, creo que nada más acepto el 10- 20%, la gente no se quiere ir, pero también creo que no sabemos estar como con cierta dignidad profesional (...)” (p. 9)</p>
a-2	“(...) mi tiempo lo he vivido en lo que es la docencia y todo lo que me implica la docencia (...)” (p. 3)
a-3	“(...) para mí es muy productivo hacer actividades de investigación más acercadas a una aplicación eh intervención (...)” (p. 3)

a-4	“(...) tiene un menor espacio, me cuesta muchísimo trabajo cubrir la parte de difusión siento que no me alcanza el tiempo (...)” (p. 3)
b-1	<p>“(...) sucedió lo de la plaza en el momento que menos esperaba, porque, había varios maestros que ya llevábamos mucho tiempo y se presionó porque se abrieron plazas (...) y pedimos el apoyo de que si, se hiciera el cambio administrativo de crear plazas (...) de bajo nivel (...)” (p. 1)</p> <p>“(...) al inicio no me sentí muy integrada (...) había mucho esta cuestión de los que eran universitarios con los que eran magisterio (p. 1) (...) en la medida en la que llegas a conocer a los compañeros y esto se convierte en tu familia porque vives más tiempo aquí que con tus familiares [...] creo que he tenido muy buena suerte, incluso tuve amenaza de aborto y hasta las que eran mis enemigas se convirtieron en mis amigas (...)” (p. 2)</p> <p>“(...) En los administrativos yo creo que hay dos categorías las grandes autoridades y las que te catalogan como un empleado, que eso eres en la nómina (...) en realidad yo no he tenido ningún conflicto con las autoridades y nuestro contacto con ellas es mínimo, entre más incompetentes sean (p. 3) y menos coordinado tengan el trabajo más alejados están de nosotros ...” (p. 4)</p> <p>“(...) casi todos los coordinadores de programas quedan mal, cobran muy bien pero no quieren saber nada y creo que pierden mucho a nivel comunitario, una vez oí decir que es pésimo que alguien de nosotros sea autoridad, y yo concuerdo, creo que no hemos tenido la capacidad gestora ...” (p. 4)</p>
b-2	<p>“(...) a nivel docente creo que hay poco compartir con los docentes, qué sí hago y qué no hago y qué haces tú, creo que seguimos cada quien en nuestro castillo de la aula y nuestro castillo del cubículo y cuando se intenta escribir de la docencia y de más, no tenemos capacidad, no nos gusta a los docentes que nos evalúen, no nos gusta que nos digan qué no tenemos, porque hay muchas cosas que no tenemos y creo que hay mucha la práctica de la simulación, nos creemos divos del conocimiento, cuando tú ves los resultados en nuestros estudiantes y pues este creo que estamos muy alejados de ser divos del conocimiento (...)” (p. 4)</p> <p>“(...) en cuanto a los estudiantes yo creo que ha evolucionado, bueno he cambiado porque al principio, era como menos empática, tenía menos contexto ante mis estudiantes, pero el tiempo me enseñó que es una población muy vulnerable y que tiene muchas carencias a muchos niveles y que tienes que trabajar mucho con ellos, entonces mis expectativas de que logren grandes cosas se han suavizado mucho, no porque no crea que no puedan si no porque no tienen muchos elementos, entonces tienes que ajustarte más hacia ellos, no sé si me haga entender, por ejemplo ahora las generaciones no leen ni escriben entonces tienes que trabajar porque aprendan (p. 4) a leer y a escribir, y es un proceso que no logras a veces ni en una carrera, porque no se logró desde la primaria, este pero estos tres sectores a la que le pongo más las corcholatas (...)” (p. 5)</p> <p>“(...) los jóvenes siempre son la sangre viva de este país entonces me quedo con los estudiantes y con los docentes que concuerden conmigo, porque también digo, se habla mal de los chavos y los chavos siempre están mal y mi docencia siempre es sacra y es perfecta, pues (...) creo que hay poco qué platicar con esos compañeros (...) entonces me junto con los que piensan como yo que creo que todo el mundo o hace y respeto a los que piensan diferente y trato que nuestros caminos generalmente no se crucen porque no se van a cruzar y cuando se van a cruzar pues hay que tener las mínimas normas, límites (...)” (p. 5)</p>
b-6	“(...) desde que me titulé Doctora, con la profesora Frida Díaz Barriga, este, voy a sus seminarios, me titulé hace como unos cinco años y con ella hemos hecho proyectos, e, también ahorita estamos impulsando un cuerpo PRODEP, aquí dentro de la pedagógica una

	compañera del área de pedagogía y con otros compañeros, pero una de las cosas peculiares de esa red es que no nos dividimos, como una red de la UPN sino como una red externa, porque no tienen como que muchas expectativas de que aquí las redes sean favorecidas (...)" (p. 6)
c-1	<p>"Ingresé dando una materia en un área que a mí me parecía que me agradaba y que podía tener formación ..." (p. 1)</p> <p>"(...) en primer lugar que sea capaz, o sea tiene que leer, escribir, expresarse y si no tiene las habilidades por favor capacítate y desarróllalas (...) no puedes ser incapaz en a las habilidades profesionales y estas solamente se entrenan preparándose y poniéndolas en ejercicio (...)" (p. 15)</p>
c-3	<p>"(...) yo siempre tuve un êthos académico, porque fui una nerd de puros diez, este, me gustaba coleccionarlos y desde el principio yo me planteo hacer un trabajo académico, es como si yo te digiera, yo quise ser académica, no sé si me explico, entonces, siempre busqué la investigación, estuve becada, empecé a escribir, ir a ponencias, eventos, siempre me actualizaba, entonces yo siempre me vi como muy vinculada a la universidad, como que no me tuvieron que rogar ..." (p. 5)</p> <p>"(...) haciendo proyectos, tú tienes que participar en proyectos, cuántos han hecho proyectos de formación, cuántos han diseñado, cuántos han hecho evaluaciones, cuántos han hecho materiales, si tú no generas productos creo que tú no te generas como académico, si tú no estudias para generar esos productos, no te formas como académico, si tu formación ni tus productos no aportan al exterior no te formas como académico (...) los grandes académicos son aquellos que tiene esa capacidad de ver a la sociedad e ir y (p. 9) regresar, hacer el puente, entonces cuando tu vinculas universidad y sociedad te tienes que preparar constantemente, tienes que trabajar con comunidades diferentes a las académicas y tienes que aplicar la investigación y escribir, no sé si me dé a entender, sino haces eso creo que no eres académico, eres docente sí (...)" (p. 10)</p>
c-6	<p>"(...) pero qué no podemos dar, pues esa burocratización del trabajo, llegas a un horario, nada más te interesa cobrar tu quincena, cubrir los mínimos, la simulación, ahora lo que yo veo es que si eso hacemos eso aprenden ustedes y entonces ya se enchueco el árbol, yo creo que tendría que haber una política intermedia o grupos de redes donde reivindicara esa cultura de un trabajo profesional ético y comprometido (...) si tú quieres ser un académico diferente de la UPN tienes que hacer cuerpo con otro académicos que no sean individualistas, viciosos y de más y empezar hacer grupo, yo creo que es la única manera de sobrevivir porque (p. 13) (...) si no la institución te aplasta, y sientes que te vas con la corriente, yo sí creo que mucho del trabajo en colectivo en red profesional serio y bien claro va hacer la alternativa." (p. 14)</p>
c-7	<p>"(...) creo que debes de cumplir bien el cierre de tu formación (...) tienes que titularte y hacer tu tesis (...) tú tienes que llegar con ese rito, o sea yo sé escribir, yo sé investigar, yo sé identificar un problema (...) no saltas de que ya termine la carrera y ya me convierto en académico (...) eh creo que se ha perdido y tiene que haber estas comunidades, donde alguien te modela, si a mí me modelaron (...) siempre es un maestro más viejo, un maestro más sabio, un maestro que te ayude a hacer comunidad, no puedes ser académico aprendiendo tu solito, no sé si me explico, entonces eso también se ha perdido por que antes los viejos eran los que más leían, los que más hacían y los que más tenían sus súbditos y ahora que todos están viejos, no necesariamente todos tiene súbditos o enseñan (...) los universitarios somos como un gremio de oficio, así como el zapatero, como aprende a arreglar zapatos de otro zapatero y quien es mejor zapatero, pues quien aprende del mejor y entonces había sus grados el aprendiz, el maestro (p. 10) (...) pero me da la impresión de que antes era como ciertas estructuras en las tradiciones en los grupos y en las instituciones, que una persona después de 5-10 años en la universidad ya ha investigado, ya había trabajo con comunidad, ya había escrito (...) entonces eso sí creo que hemos perdido y no hemos sido conscientes y cuando nos muramos si no tenemos esa capacidad, entonces va hacer borrón y cuenta nueva para ustedes</p>

	<p>(...) pero yo creo que inicialmente, te tienen que modelar, o tienes que buscar modelos y modelos sanos. (...) aparte se ha perdido mucho el trabajo colectivo, el trabajo colectivo era sinónimo de grilla, sinónimo de tomar el café (p. 11) (...) entonces, creo que aquí las pocas tradiciones que había se han perdido y el trabajo es muy personal y no hay una cultura de la formación del académico” (p. 12)</p> <p>“(...) Para que cumpla la universidad su función social sino se convierte en un elefante blanco (...) así de sencillo, cual es la razón de la educación superior pues aportar a su sociedad, bueno hasta (...) el tecnológico de Monterrey lo tiene claro, ellos sirven para formar buenos empresarios y lo cumplen (...) nos guste o no nos guste (...) entonces imagínate si la UPN no ayuda al magisterio a formarse para qué está si no ayuda a que haya mejores profesionales de la educación para qué está, ahora esa es una labor muy compleja, porque tenemos que empezar desde nuestros chavitos, desde el primer año de universidad hasta el final (...) para ser buen académico, para empezar tiene que agruparse con una red y empezar desde (...) cargarle la pluma blanca ahí al gran divo, los libros. Y después de 3-5 años, este no sé, estar organizando eventos y es muy matado, un académico no se forma en 5 o 10 años y mientras quien sabe cómo va a vivir, porque es muy mal pagado, o sea te tiene que gustar y aparte es muy mal pagado y entre todo eso ya sabes, los agandan desde que posees algo y se llevan los créditos, todo eso es muy castigado entonces si es algo que realmente no te identifica no puedes seguir yo siento, nada más simulas no.” (p. 13)</p> <p>“(...) es como ser un buen padre y una buena madre, no lo sobre protejas enséñalo a que no te necesiten, un buen estudiante es aquel te supera, el que te hace a un lado y que lo hace mejor que tú, pero eso no nos gusta verdad, yo creo que ese es el trato, pero si tú te das cuenta, ni en esta universidad, ni en casa, ni en la estructura familiar estamos nosotros entrenados para vivir en autonomía [...] yo creo que al joven hay que arrojárselo, pero para que se vaya, no sé si me explico, pero no creo que sea nuestra cultura ni lo que se piense, yo creo que a veces muchos profesores son muy posesivos, muy territoriales con los chavos y cuando ya no me sirves te desecho, (p. 14) perdón pero son las cosas que yo he visto y me imagino que para ustedes en formación eso es muy devastador.” (p. 15)</p>
--	--

Entrevistado 4.	
a-1	“(...) Ingreso por concurso en el 2007(...) en ese momento estaba yo terminando los estudios del doctorado (...) y las primeras actividades, tareas asignadas fueron directamente de docencia.” (p. 1)
a-2	“(...) En principio no hay una evaluación académica por parte de la docencia de manera directa (...) Esos informes pretenden dar seguimiento por las cuales estás contratado en la institución, sin embargo, no hay una evaluación de fondo simplemente es mostrar que estás haciendo las cosas si bien hay un reporte de investigación docente y demás lo que importa y refleja en la evaluación interna es que estés haciendo cosas simple y sencillamente estés dando clases, las clases que debes dar, que estés haciendo investigación que estés haciendo gestión y difusión, que hagas simple y sencillamente. La evaluación externa por parte del CONACYT es una evaluación que tiene como propósito un reconocimiento ya que hay una evaluación un poco más de fondo que lo que estés haciendo realmente estés incidiendo en tu labor como Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Que la parte de docencia, que todas las partes tengan efectos en los sujetos, que tengan repercusiones en la formación de las personas, (p. 12) de los recursos humanos lo llaman ellos, que la investigación que estés haciendo de alguna manera incida en la mejora de las prácticas en el seguimiento de prácticas, en la intervención y mejora de ciertos procesos, básicamente. Son las dos evaluaciones básicamente grandes. Con el informe de aquí tú puedes acceder a cierto tipo

	de estímulos en la propia institución, pero también lo que se evalúa ahí es que tengas producción que tengas docencia que tengas básicamente hasta ahí y que a partir de ello tengas un cierto margen de estímulos” (p. 13)
a-5	“(…) me ha tocado en diversos momentos trabajo de gestión particularmente en la licenciatura en administración educativa como responsable de una línea, como responsable del propio cuerpo académico, como responsable de proyectos de investigación y trabajo interdisciplinario y en la actualidad en la gestión del programa de la maestría en desarrollo educativo.” (p. 3)
b-1	<p>“(…) veo la oportunidad y es algo que a mí me llamaba la atención, ingresar al ámbito de la investigación y la docencia (…) me empiezo a preparar (…) El examen constó de (…) La entrega de la documentación requerida, que implicaba experiencia en docencia, en investigación, currículum vitae, las publicaciones que se tuvieran en el momento. Después (…) Examen que fue aplicado allá en Polanco, en la escuela normal (…) Y era la incertidumbre llegar a un espacio, era la primera vez que concursaba yo para una plaza como académico, y llegar a ese espacio, había una buena cantidad de gente (…) Después […] Había una entrevista, un diálogo con un grupo de académicos (…) Las preguntas estuvieron enfocadas hacia el examen más que nada, y un poco sobre la experiencia laboral (…) y de ahí a (…) esperar los resultados de la plaza (…)” (p. 1 y 2)</p> <p>“(…) lo que vislumbro, la universidad pedagógica no sé si está hecha o no hecha para nuestra mentalidad en donde requerimos que nos exijan cierta producción y que estén detrás de nosotros. La universidad pedagógica desde mi punto de vista es muy noble en todos los sentidos. Si tú quieres hacer las cosas con la limitación de recursos que la propia institución tiene por ser de dependencia de la Secretaría de Educación Pública, si tú quieres hacer cosas, quieres investigar, quieres trabajar, si tú quieres desarrollar eventos con estudiantes, profesores y demás, he en términos generales hay apoyo por la parte académica de la institución. Yo no he tenido ningún inconveniente. Y también si tú quieres y puedes no hacer nada y hacer lo mínimo, no sé si afortunadamente para algunos y desafortunadamente para otros. Te permite eso, que hagas lo mínimo, que des tus clases, y eso va permeando la propia cultura para la institución. En general es una universidad, es una institución me parece noble. Que te decía no está pensada para nuestra forma de ser, necesitamos el <i>chicotito</i> para que nos esté jalando el desarrollo de actividades. Es una universidad, lo comentaba en otro día, es una universidad con la planta docente grande, que mucha de ella proviene todavía de los inicios de la propia universidad o los años ochenta. Y es una planta docente que de alguna manera trae una forma de actuar, una forma de ser y es muy difícil tratar de generar cambios o generar innovación (…)” (p. 2)</p> <p>“(…) Se da a partir de las propias jubilaciones, a partir del cambio de la ley del ISSSTE que fue en el 2009 y 2010, por ahí, hubieron varias jubilaciones de académicos que tenían miedo sobre si continuaban trabajando no se podían jubilar con el esquema que estaba vigente en ese momento, sin embargo es hasta 2013 las plazas se cuidaron de manera interina, pero es hasta 2013 que sale una convocatoria para el ingreso, una convocatoria abierta para concursar por una plaza, ahí es donde entra una nueva generación, no completa porque todavía sigue una generación vieja bastante presente aquí (…) Sin embargo, hay de todo. Hay gente que ha entrado en la universidad y nunca se ha terminado de vincular con la propia universidad. Gente que viene, tiene una plaza de tiempo completo y solo se limita a hacer esto mínimo te decía yo, inclusive las nuevas generaciones a dar sus clases y se va. O sea, no se vincula con ningún cuerpo académico, no se vincula con el trabajo de la propia universidad. Y no hay nadie que le diga estas bien o estas mal. No hay nadie que le vaya a exigir o a fomentar el trabajo en colegiado. Hay gente vieja que está en esta misma situación. Viene da sus clases o está aquí a dar todas las mañanas sus clases por que asumen del turno matutino cuando no hay turnos formales como tales eres profesor de tiempo completo y punto. (p. 14) (…) Y son de las viejas generaciones porque no quieren jubilarse por que pierden ciertos estímulos (…) Pero con la cantidad de estudiantes y la cantidad de alcance que tiene la universidad, con la cantidad de docentes</p>

	que tenemos aquí en la propia sede Ajusco tendríamos que hacer un poco más en el ámbito educativo. Tenemos que tener más presencia en las discusiones. De reformas de leyes, de propuestas etc. Hay presencia si, si la hay. Pero mucha de esa presencia viene por los vínculos que los propios académicos hacemos, no tanto por los vínculos institucionales que tenga la propia rectoría o por la fortaleza se genere de las propias propuestas de la institución ...” (p. 15)
b-3	“(…) en investigación normalmente lo hemos hecho en colegiada (…) El cuerpo académico al que yo me integro en el 2007 cuando ingreso a la universidad (…) es el cuerpo académico (…) PRODEP (…) consolidado (…) Que implica que hay vinculación entre los integrantes del cuerpo académico, vinculación entre las temáticas que se trabajan ...” (p. 3)
b-6	“(…) Hay un proyecto de servicio social que tenemos hay proyectos de prácticas profesionales (…) hemos intentado que se haga la vinculación y que los estudiantes se inserten en espacios de formación o de practica interdisciplinaria (…) este vínculo con las prácticas me ha permitido acercarme directamente a ellos (…) hemos traído a las instituciones receptoras para que trabajen con los estudiantes, hemos traído a la Dirección General de Divulgación de la Ciencia de la UNAM con una serie de eventos con camiones para difundir entre la comunidad universitaria el vínculo entre las dos instituciones y el vínculo con la divulgación de las ciencias (…) Y a partir de ello algunos de los estudiantes se han acercado no solo conmigo si no con un grupo de profesores para el desarrollo de sus prácticas, de sus trabajos recepcionales, a partir de los informes de prácticas profesionales y ello ha permitido también el vínculo con las instituciones que podamos insertar algunos estudiantes al ámbito laboral que continúan trabajando con nosotros al recibir precisamente practicantes (...)” (p. 4)
b-7	“(…) los estudiantes tienen problemas de alfabetización académica. No que no sepan leer y no sepan escribir, si no que requieren desarrollar diversas habilidades en el ámbito de la educación superior. No es lo mismo leer un texto en bachillerato o en secundaria que leer un texto para la universidad y elaborar cierto tipo de trabajos para la universidad. Y eso implica el desarrollo de otro tipo de habilidades. Entonces desde, algunos compañeros desde el primer semestre otros empezamos en segundo semestre a trabajar con la lectura y comprensión de textos, la elaboración de textos también la escritura con los propios estudiantes. (p. 4) Al insistir en esta tarea con los colegas de la licenciatura me dicen: que eso no nos toca, eso les toca a los niveles previos.” (p. 5) “(…) hay estudiantes que se empiezan a vincular, empieza a haber un cierto tipo de seguimiento, de atención a lo que estamos haciendo y no te dejan. O sea, independientemente de que no les des clase los siguientes semestres se acercan para que sigas trabajando con ellos en el desarrollo de sus habilidades (...) cuando los estudiantes se percatan de que les estas prestando atención hay un cambio en ellos hay una necesidad por seguir mejorando lo que están haciendo y buscan las rutas de mejor (...) y son los que a los que les interesa que trabajen con ellos en la hora de elaborar su documento recepcional.” (p. 5)
c-6	“(…) En educación superior no hay una licenciatura en educación normal que te forme para ser profesor de educación superior, son los vínculos con estos grupos de investigación, con este trabajo colegiado, con estas redes, con estas asociaciones que te van permitiendo e ir desarrollando ciertas habilidades académicas en todos los ámbitos, docencia, investigación, difusión, gestión de proyectos académicos. Y la única es la fortaleza de los cuerpos académicos, de la fortaleza de estas estancias básicas de núcleos básicos (...) es la vinculación con los cuerpos académicos, es la vinculación con académicos y es el interés del sujeto. (p. 16). “(…) Hay gente que entró en la misma convocatoria del 2013 [...] un académico (...) que traía su maestría y el doctorado y de alguna manera había obtenido el SNI (...) y que al ingresar aquí [...] es candidato para entrar como un profesor con perfil nuevo para PRODEP, entra para PRODEP y recibe un recurso sustantivo para hacer su trabajo de investigación, tratamos de vincular este académico a las diferentes actividades y demás, sin embargo, traía algunos problemas de salud que pone por encima del trabajo colegiado, nunca se

	<p>termina de vincular, empieza a pedir permiso y o a faltar con los estudiantes, no se vincula al trabajo colegiado, empieza a desarrollar su proyecto de manera personal y prácticamente empieza a generar tensión en todos los procesos (...) Y lo que se le dijo fue que la línea no podía aceptar eso (p. 16) (...) lo que puede apoyar es que uno de los profesores que se haga cargo el semestre completo con los estudiantes, tú te quedas sin docencia y regresas el próximo semestre una vez que te hayas recuperado. Y lo que empezó a decir es que se le estaba segregando que la docencia se le quería hacer a un lado (...) Sigue por ahí, deambula en algunos momentos por acá, pero viene, hace lo mínimo y se desaparece. Es uno de los elementos nuevos que esta por aquí. Dices, o sea, como vincula esa gente al trabajo, como vincularla a las dinámicas de la institución (...)" (p. 17)</p> <p>"(...) lo que necesita es gente que se forme, que se termine de formar en la propia institución. Con estas, y estos asuntos deberían ser tratados en la entrevista, pero todo es albur (...) Buscar que tenga disponibilidad por el trabajo en equipo, por el trabajo colegiado, por mejorar el proceso, por aprender y trabajar colegiadamente en la mejora de procesos y demás, y hasta ahí podríamos quedarnos. (...) uno de los procesos que me parece que sí funciona en otras instituciones es tener estos asistentes o técnicos académicos que de alguna forma pueden ir entrando y vas formando esos sujetos desde los primeros espacios, profesores adjuntos ¿Cómo llamarlo? una beca de apoyo o dependiendo de los grupos o las horas que están apoyando (...) y a partir de ello ir formando a ese sujeto para que se vaya formando en las actividades. Si ese sujeto no trabaja no genera no esto, no lo otro (p. 17) simplemente no ingresa en términos generales, puede aplicar en el concurso, pero no es factible que entre. Desafortunadamente la propia institución tiene los recursos limitados, somos dependencia de la SEP, se ha buscado la autonomía en diversos momentos pero no se termina de dar, que le permitiera manejar recursos y esos recursos destinarlos a la formación de esos técnicos, profesores adjuntos que le permitieran ir formando desde la base a estos sujetos (...) formándolos desde una base y metiéndolos en un concurso donde estén con otros académicos para la valoración de la formación de las perspectivas y demás podría ser una forma mucho más factible para que esta planta académica vaya mudando. (...) Ha habido trayectorias exitosas en estos procesos de formación, de académicos que están trabajando de manera constante que entraron en el 2013, te puedo hablar de algunos que entraron primero con (...) interinatos de 15 horas (...) ¿Cómo hacerle? Tal vez si formando desde las bases, metiendo a la gente en grupos académicos en trabajos de investigación, que de alguna manera es lo que te pide PRODEP para los propios académicos, que es lo que piden evaluaciones externas, para que se vayan cambiando generacionalmente las instituciones (...)" (p. 18)</p>
c-7	<p>"(...) A poner a prueba y en juego los conocimientos que trae (...) haciendo la tesis de la licenciatura (...) Porque es el momento en que el estudiante se convierte en profesionista, es en el examen profesional en la elaboración de un trabajo, bueno, malo o regular, como quieras hacerlo, de licenciatura, en un trabajo escrito donde pone sus argumentos, donde trata de argumentar la posición que está tomando en relación con un asunto, pero es en el examen de grado en donde se convierte en profesionista. En donde tres o cuatro, cinco sujetos en frente se están cuestionando y él tiene que empezar a construir argumentos, empezar a defender su posición en dado caso a cambiar de posición en relación con lo que había puesto en un documento escrito, pero con argumentos y de donde elabora con argumentos a partir de la propia formación académica a partir de los conocimientos que trae, es ese tránsito." (p. 21)</p>

Entrevistado 5.	
a-1	<p>"(...) Por un concurso de oposición que se abrió la convocatoria, creo que fue en la convocatoria del 2007 porque yo entré en el 2008 (...) se pone uno nervioso tiene que sacar todas sus estampitas de la vida (...)" (p. 1)</p>

	<p>“(...) ahorita como estoy en la coordinación, este estoy un poco más constreñida a las responsabilidades de la coordinación, sin estar en la coordinación como académica, bueno tengo que dar clase, doy clase, asesoro tesis de licenciatura y de posgrado ...” (p. 3)</p> <p>“(...) Somos los burócratas más vigilados de México, los profesores universitarios, o sea ya con eso digo todo, yo tengo que entregar mi informe anual en el área, donde tengo que decir cuántos alumnos, cuantas tesis, cuantas (...) todo, todo lo que hice, luego si tuve proyecto de investigación tengo que entregarle a mi comisión de investigación los avances y además a otra instancia que tiene un nombre patético que es la CIA, si tuve a bien este presentar a la convocatoria del SNI pues el SNI, cada tres años tengo que presentar y cumplir lo que, ahora por ejemplo estando (p. 6) aquí tengo problemas porque pues esto me quita mucho tiempo, entonces quien sabe cómo le voy hacer con el SNI, este y lo que se te ocurra no, porque ahora cada cosa con este sistema con en el que estamos, cada cosa genera su propia pauta de valoración, entonces estamos evaluados casi permanentemente, te digo somos los burócratas más fiscalizables no le quitan que tengo que presentar la declaración del ISR, todos los años no.” (p. 7)</p> <p>“(...) Yo creo que hay una parte muy perversa. Porque se apuntala en algo que es necesario que es lógico, para que yo pueda mejorar tengo que ver qué hice, lo tengo que evaluar, y tengo que evaluarlo y tengo que decir bueno esto que hice hoy en relación con lo que hice ayer, mejoró o no mejoró, tengo definir unas pautas tengo que definir unos criterios para que esa valoración me pueda decir a mí cómo mejorar en adelante, eso es lógico y necesario, si me explico. Sin embargo en estas sociedades masivas, en estas sociedades en donde un conjunto de pautas financieras están diciendo como se gasta el dinero que se invierte, se introducen otros criterios ya no nada más para mejorar, ya no nada más para saber cómo mejoró (...) el problema que cuando eso se junta con toda la dimensión económica que hoy se está sobre poniendo a todo lo demás nos encontramos con un conjunto de criterios que tiene que ver con la lógica de la eficacia y la eficiencia y entonces ya no en nada mas el asunto de, bueno usted en qué mejoro su práctica maestro, en que se equivocó (p. 7) (...) pero cuando le cruzamos todo lo demás y cuando además de eso se van derivar condiciones normativas y de control, entonces pues ya se vuelve lo que se ha vuelto.” (p. 8)</p>
a-3	“(...) tengo mi proyecto de investigación, ahorita tuve que hacer mi informe final porque, no me alcanza la vida estando aquí, metiendo la siguiente fase de mi proyecto de investigación, pero de cualquier manera sigo trabajando con los datos que ya construí y hasta el año pasado que fue cuando entre aquí, y bueno este pues con eso hago mis ponencias y artículos de revista, capítulos de libro etc.,” (p. 3)
b-1	“(...) como todas las comunidades tiene sus pros y sus contras, si fuéramos todos iguales, pues estaría bien aburrido, este hay conflictos, pues el conflicto es inherente a la interacción humana y yo creo que una de las cosas que yo veo y que a veces me genera un poco de estrés, es que yo veo que la universidad tiene mucha potencialidad como para decir si no la última palabra en educación en México si la penúltima, porque si yo digo que la última pues suena muy soberbio y la última es ya la de la muerte (...)” (p. 2)
b-2	“(...) digamos mi relación con los estudiantes está marcada por eso, por la cuestión académica una cuestión que lamento mucho es que a lo mejor voy a sonar muy anticuada pero mis alumnos no son mis amigos es como mi hija, son mis estudiantes eso es lo que nos marca (...)” (p. 4)
b-7	“(...) cuando tuve tutorías bueno pues es el trabajo de tutorías, a ver vamos a trabajar que no es lo que no estas entendiendo a ver vete a la biblioteca a ver vete a traer esto, trae tu trabajo lo corregimos etc. todo alrededor de todo esto y una de las cosas que marca todo esto es que son los únicos a los que no puedo dejar plantados, son a los únicos a los que no puedo llegar tarde sin avisarles (...)” (p. 4)
c-1	“(...) no hay tanta posibilidad de que los jóvenes ingresen aquí, nosotros en 2013 tuvimos un concurso oposición y en lo personal yo participe ahí, ayude a construir una parte del concurso porque a nosotros nos interesaba que entraran jóvenes, no porque nosotros somos

	unos viejecitos y ya nos vamos si no porque es necesario que la universidad empiece a tener sangre nueva digamos (...) y entonces entran con unas plazas chiquitas con una clase en licenciatura y van siendo conducidos por esa celda formativa, pero si es necesario hoy por lo menos que haya un seminario introductorio a las estrategias didácticas para los profesores jóvenes de nuevo ingreso.” (p. 10)
c-6	“(…) los tiempos no son como hace 30, 40 años, cuando yo entré estábamos en un equipo entre a un proyecto de investigación, había como una especie de dos profesores que eran, tenían mucha más experiencia que nosotros, nosotros estábamos más jóvenes nosotros que entramos y bueno pues eran como nuestros monitores y teníamos seminarios con ellos y fuimos construyendo una práctica junto con estos colegas que tenían mucha más experiencia así aprendimos muchas cosas con nuestros colegas (...)” (p. 10)
c-7	“(…) que tenga visión de abrirse, que sea humilde (...) no es malo reconocer toda la ignorancia que nos llena porque somos profundamente ignorantes [...] que lo desee eso digo ya eso es básico, que le guste colaborar con los estudiantes, que no los vea como sus amiguitos, son sus estudiantes que tiene la responsabilidad, que por algo esta antes y que es como dice, justamente como dice uno de mis maestros, que es una condición, que reconozca que es una condición dialógica (...) es un proceso de transmisión mutuo (...)” (p. 11)

Entrevistado 6.	
a-1	<p>“(…) yo ingresé en 1985 realmente yo estaba trabajando en la UAM Xochimilco (...) ahí conocí a un profesor que colaboraba en la UAM y también en la Universidad Pedagógica que me invitó a venir a trabajar a un grupo acá en la universidad que se llamaba Academia de metodología (...)” (p. 1)</p> <p>“...fueron como 2 años fue estar en contratos de 5 meses y medio (...) apliqué el concurso en 1988 aquí en la Pedagógica, gané el concurso y entonces ya me integré de exclusiva a la universidad.” (p. 1)</p> <p>“(…) las instituciones con las que yo colaboraba (...) la UAM y la UNAM [pero] el proyecto que la Universidad Pedagógica tenía en ese entonces me pareció muy interesante ya que se tenía un contacto muy fuerte con maestros (...) su proyecto nacional con todas sus unidades (...)” (p. 1)</p> <p>“(…) una vez que se reconoció el salario universitario de los profesores universitarios había venido decayendo sistemáticamente (...) se requeriría de una recuperación de los salarios universitarios, también habrá que decir que el contexto en el cual surge esto las políticas hacia la educación superior era un contexto en el que se veía también como un elemento de enorme cuidado el que las universidades podrían explotar socialmente por dos condiciones porque los egresados no estaban encontrando trabajo y porque los maestros estaban deteriorando su nivel de vida entonces la suma de estos dos elementos podrían crear ahí un caldo cultivo enormemente riesgoso para el país, todos sabemos que las universidades son focos de atención importante para la sociedad en su conjunto entonces estos dos elementos fundamentalmente es decir el contexto social y económico del país y la recomendación de que las universidades se evaluarán y bajo la idea de que había que recuperar el salario universitario en una lógica donde se impulsa el mejor desempeño de los profesores en las universidades llegó a crear programas de estímulo que condicionarán el estímulo a la evaluación del trabajo académico, ahí surgen estos programas a los cuales hoy pues ya no nos hemos desprendido, no se ha recuperado nuestro salario y estos estímulos empiezan a volverse una parte sustantiva de nuestro ingreso aunque alejado de todas las prestaciones es decir si yo me jubilo no me llevó los</p>

	<p>estímulos sino solamente el salario base entonces esto evidentemente ha llevado al envejecimiento del personal académico en las universidades por eso es que no nos jubilamos (...) por eso no se van y está llevado al envejecimiento de la planta académica de las universidades y al no ingreso saludable de nuevas generaciones de profesores en las universidades.” (p. 9)</p> <p>“(…) nosotros lo único que tenemos es lo que nos da el ISSSTE como tope de jubilación lo cual significa, si tú lo piensas estos estímulos del profesor que está en el SNI como es mi caso que tienen un nivel alto de estímulos esto significa optar por la tercera parte del ingreso cuando te jubiles, y ajustar tu vida a esa tercera parte, la UNAM estaba en el mismo caso, la UNAM acaba de crear un sistema propio de estímulos, entonces les dan casi el equivalente a otra jubilación del ISSTE la propia UNAM lo que sucede es que a la UNAM si lo ha fondeado muy bien (p. 11) porque la UNAM tiene recursos propios, entonces toda la venta de servicios que tiene la universidad y todo han creado fondo muy interesante con un fideicomiso que les permite ir ahí sí que les permite que transitar de una generación a otra de profesores (...) en el caso de la UPN, estamos en ceros, en ese sentido no hay programas que permitan de alguna manera resarcir la bajísima condición en la que quedarían las jubilaciones de ahí a que el ritmo de jubilaciones sea más lento, en la pedagógica sí se está jubilado ...” (p. 12)</p>
b-1	<p>“(…) la universidad ha pasado por varias etapas, la universidad en la que yo entré no es la misma que hay ahora en términos organizativos fue transitando a modelos distintos, la universidad tenía una estructura pues tradicional de división de organizaciones sustantivas, una, por otra parte la docencia, por otra parte la investigación, y por otra parte la difusión extensiva universitaria, la universidad luego plantea una nueva forma de organización que tiene una historia también de políticas del Estado pero en donde se crean coordinaciones académicas en donde el centro de las coordinaciones son los cuerpos académicos o los grupos de profesores que comparten ciertas líneas de investigación o generación de conocimientos, proyectos con otros de estos profesores, esto cambió la dinámica de relaciones evidentemente entre los profesores yo sí puedo decir que he sentido una enorme atomización en el trabajo académico y esto afectó relaciones que teníamos mucho más institucionales entre grupos más amplios de profesores y el hecho de que nos hubiéramos concentrado en los cuerpos académicos nos empezó a separar de otros grupos de profesores ...” (p.2)</p> <p>“(…) Enormemente competitivo perverso creo que alterado incluso las relaciones (...) bueno creo que habremos tres tipos intentando simplificar las ideas tres tipos de profesores uno los que nos llegan los estímulos por la cantidad de trabajo que hacemos sin necesidad de buscar los estímulos que nos van a llegar porque hacemos muchas cosas entonces nos llegan, hay quienes buscan el estímulo en el nivel más alto buscando los puntajes más altos y dándole vueltas a los instructivos para ver qué es lo que vale más y entonces a esos sí los invitas a ver cuánto vales, no, no eso no lo hago, yo sólo hago lo que vale, esto es muy perverso, pero también está otro grupo de académicos que los estímulos que no han significado, que no rinden cuentas de nada, es decir, no estímulos y como no piden estímulos para qué vengo, pero tienen su salario base que es enorme también, es decir no puedes decir, tú porque no pides estímulos tú no haces nada entonces los profesores llegan una o dos veces a la semana en la tarde a dar su clase y no los ves nunca sus cubículos están vacíos o sea también está esa otra parte o sea que los estímulos son para quienes trabajan y para quienes no tienen estímulos ya no tengo que trabajar es como una especie de legitimación del no trabajo porque el salario te viene como derecho natural entonces ya se pertenece por definición porque ya es tu plaza porque ya te pertenece la plaza ya no tienes que rendir cuentas y los que tenemos los estímulos si tenemos que rendir cuentas entonces está fácil el esquema, entonces yo creo que son como esos tres tipos de académicos que se han ido naciendo de estas de este tema de los estímulos.” (p. 11)</p>
b-6	<p>“(…) todos los eventos digamos que hemos diseñado instrumentado son eventos públicos acuden los interesados de estas temáticas (...) sí se acerca gente que se interesa sobre los temas lo primero es conocerlos ver sus intereses y a partir de ahí empiezan a querer</p>

	acercarse más por ejemplo en el seminario había muchos asistentes de estudiantes de la universidad, profesores también de otras áreas y pues hay una especie de clima natural, se empiezan a seleccionar aquellos que si les interesa (...)" (p. 6)
b-7	<p>"(...) son relaciones académicas realmente son de función de las materias que imparto asesoré a quienes me piden la asesoría, en este momento me han solicitado 3 estudiantes que incluso sea su tutor lo que implica un poco más de vínculo con ellos y donde tratamos de solventar y articular pues algunos problemas estructurales de su formación, entonces intentó trabajar con ellos sobre todo en recomendaciones de orden bibliográfico también literario para que aprendan a escribir mejor también para que aprendan a leer mejor, es decir temas les sirvan en su formación en el plano personal y omito en su mayoría involucrarme me gusta mucho actuar con la condición clara de que la relación, (p. 1) es una relación de orden académico ..." (p.2)</p> <p>"(...) la perversión del trabajo académico esto es que una buena parte de las cosas que haces y a cómo están asociadas a un valor determinado que significa después dinero entonces la selección de dichas actividades puede estar permeada por esta condición perversa y ya no por su naturaleza académica en un sentido estricto esto es grave creo que ha alterado la dinámica de trabajo a partir de ello te doy ejemplos claros, un número determinado de asesoría de tesis de licenciatura equivale al puntaje que te genera el escribir un libro te da más o menos lo mismo entonces yo puedo optar por escribir un libro que me puede llevar muchos años de trabajo de mucho trabajo años, o puedo optar por tener 3 estudiantes a los que les dirija la tesis de licenciatura que nadie va a leer conozco colegas porque me asocio con colegas que hacen exactamente lo mismo, yo les paso la tesis, que las vean ellos, obtienen el mismo puntaje que yo que yo que me dedico a hacer un libro esto ha pervertido la dinámica (...)" (p. 9)</p>
c-1	<p>"(...) he vivido en Francia y en España en situaciones de formación académica mi doctorado, posdoctorado en estancias de investigación, y me he dado cuenta un poco de su modelo de formación a nivel superior en alguna de estas universidades yo veía que había un instituto, de educación este instituto los profesores que ingresan a la universidad o los que pretenden ingresar a la universidad, pasan por ese instituto y después son adscritos a la facultad o escuela a la cual van a desarrollar su práctica docente, van a ser profesores ahí pasando por ese instituto lo cual, incluso yo en alguno de esos institutos tuve una instancia de investigación me dio oportunidad de conocer desde dentro el funcionamiento instituto en donde se concentraban sobre todo pedagogos muy buenos y que si ayudaban a los profesores universitarios a iniciar, ya que ellos vienen como en mi caso con una formación disciplinaria sólida puedo hacer un excelente investigador en mi área, pero no por eso voy a hacer un excelente profesor con mis estudiantes entonces es esto ayudaba a los profesores yo lo veía en eso, creo que esa práctica de formación hacia los profesores universitarios desde la universidad que ayuda una cosa es si es ser un buen físico y otra cosa es enseñar bien física es cierto esto que hacen desde el sentido común (p. 12) (...) creo que creo que las universidades deberían integrar esta especie como de centros formativos en el campo pedagógico, para ayudarle a quienes no tenemos cercanía con esa dimensión educativa para ser mejores educadores, si colaborar, acompañar a los maestros a que sean mejores docentes, me parece que sí sería importante eso." (p. 13)</p> <p>"(...) debería ser casi por definición institucional deberíamos ser cuidadosos en el actuar pedagógico de nuestros maestros deben de ser buenos maestros y cómo hacer que se sean buenos maestros yo creo que, si con programas constantes institucionalizados y obligados incluso, para los profesores, (p. 13) sobre todo los profesores jóvenes ya sobre los que estamos viejos, lo que sabemos ya lo sabemos, mucho de lo que sabemos es fruto de una larga trayectoria y experiencia, esto no podemos pedírselo al nuevo profesor que ingresa, pero si podemos forzarlo a que su trabajo con los estudiantes sea un buen trabajo a partir de formarlo de apoyarlo e insisto de ponerle prácticamente un tutor académico a su lado pegado que sea el que lo evalúe, y sea el que lo ayude, lo estimule en ese sentido no</p>

	podemos dejarlo de la noche a la mañana frente a un grupo como si fuera cualquier cosa, que yo creo que esto debería ser mucho más cuidadosos.” (p. 14)
c-2	<p>“(…) En la UPN pues que yo sepa no, que yo sepa no, no, porque por ejemplo en el anterior concurso de oposición presentaron varios profesores que entraron nuevos como profesores, yo fui jurado de los exámenes después los veo después dando clases y todo y no supe que hubieran pasado por algún mecanismo incluso inductivo, algo es terrible aquí, que no se evalúa la práctica docente de los aspirantes a docentes; un ejemplo claro yo como te decía participaba en un concurso oposición, en otras instituciones en la UNAM una parte importante de la evaluación es una práctica docente en vivo, es decir va el jurado al salón de clases, te invitan a ti a dar una clase, y tú estás frente a los alumnos dando una clase y ellos califican como diste la clase y eso es una parte importante de la evaluación aquí, no es un examen escrito y la réplica oral del escrito, y pero tú quieres a esa persona contratarla cómo profesor y que de clases estudiantes y no entiendo por qué no se evalúa, el hecho de cómo dar una clase a ese maestro, entonces creo que ese sí es un hueco enorme que tenemos aquí, no solamente que a los que ganan los concursos no le damos ni siquiera una inducción pedagógica de cómo trabajar con alumnos o que los tengas a la mira acompañados de un profesores que no entren como profesores titulares sino, como profesores asociados durante un tiempo y estén todo el tiempo acompañado de un profesor titular eso tampoco hace, como ganan una plaza titular pues ya son titulares y bueno pues yo creo que el problema que ahí tenemos el resultado con los estudiantes.” (p. 13)</p> <p>“(…) El candidato a según mi experiencia debe saber, debe estar muy bien formado en la disciplina que ostente y eso se tiene que revisar no porque llegue con los títulos ya por definición está bien formado, yo creo que eso hay que constatar y hay que constatarlo de distintas maneras entrevistando, examinando, etcétera esto hay que comprobar si tiene formación sólida fuerte como para que luego se vuelva difusor, y formador de ese conocimiento, con estudiantes, esta es una parte fundamental por otro lado yo creo que sí debe tener un tema ya mucho más humano y social debe tener un claro compromiso social porque esta es una universidad pública (…)” (p. 15)</p>
c-7	<p>“(…) Yo inicié en 1980 como profesor en la facultad de ciencias políticas sociales tenía 22 años, 22 años más o menos yo inicié como profesor adjunto con una profesora de la facultad de ciencias políticas de la UNAM ella me invitó a trabajar con ella como y yo la admiraba mucho, bueno la sigo admirando, creo que ya se ha de (p. 4) haber jubilado, hace mucho que no la veo y es doctora en filosofía y en psicoanálisis en particular con ella hice una tesis donde trabajamos a Freud y Nietzsche a Einstein, una tesis sobre el tiempo es un trabajo que se prolongaba del trabajo de ella, realmente ella me enseñó a investigar y a ser docente; qué es lo que admiraba de esta profesora, que era una profesora capaz de seducir a sus estudiantes no porque era muy guapa que sí lo era, sino por la capacidad natural pedagógica que tenía de conquistar la atención de los estudiantes yo creo que ya fue mi muestra de ser docente, también ella me dio mucho la oportunidad de pararme grupos que entonces eran el más chico como de 150 estudiantes, pararme frente a un grupo tan grande a intentar ganarme la atención de 150 estudiantes creo que es muy difícil, creo que es el reto, ese aprendizaje me hizo entender que la docencia es verdaderamente algo seductor algo maravilloso. Luego tuve un maestro el profesor era un modelo que por cierto ya falleció, se llama José Pérez Gay, el profesor llegaba a su clase a las 8 de la noche y acabamos 11 y 12 la clase el maestro sudaba mucho en la clase, no porque tuviera un problema físico sino porque se apasionaba por los temas nadie nos queríamos levantar del asiento cuando le empezaba hablar y exponer esas dos personalidades docentes para mí me enseñaron que si la docencia era algo enormemente interesante y los dos articulaban su trabajo como maestros, con una fuerte trayectoria investigativa, entonces dos cosas que para mí me movieron mucho y yo creí en ese momento que si yo creí en ese momento que era mi futuro que yo deseaba y que era un futuro difícil aunque no me tocó tan difícil como ahora para ustedes los que quieren entrar a la carrera académica yo creo que hay mayor competencia pero pienso que ahí estuvo la clave de mi formación.” (p. 5)</p>

“(…) aparte de un buen dominio de la materia disciplinaria a la cual él desea adscribirse como académico una formación seria, profesional, de alto desempeño, productos investigativos (…) otro paquete importante no se puede pedir como precondition sino es al que yo me refería hace un momento (…) es que se forme en el camino es decir, en el andar de la docencia, yo así me formé, es decir, yo me hice maestro pegado a una buena maestra, esto da buenos docentes, me pegué a ellos y me empecé a aprender de su práctica y no me soltaron sino años después, creo que esto sí es importante, porque además es lo que de alguna manera explica el desarrollo histórico de la transición entre el oficio y la profesión, las profesiones se aprendían en el modelo medieval a un lado de los expertos, eran los estudiantes, el zapatero sabía hacer zapatos porque había trabajado junto a un zapatero por años, este modelo que después se hizo en las universidades, ya del Renacimiento creo que es un modelo natural es obvio es lógico hay que aprender junto a los maestros junto a los grandes maestros, nosotros hemos perdido ya el sentido y el significado de las categorías de profesores, por este afán, si quieres tú, un poco izquierdoso popular de democratizar las universidades, las universidades yo insisto a mis colegas son fundamentalmente meritocracias es la meritocracia la que permea las universidades y a la meritocracia porqué son los méritos es la autoridad del mérito lo que hace, esto es lo que hace a la organización universitaria por eso hay grados académicos, hay una diferencia entre licenciado, maestro y doctor, hay una diferencia entre cada nivel del que los estudiantes van avanzando entonces también las categorías de docentes hay diferentes, hay profesores, asistente profesor asociado, profesor titular, en cada uno tienen distintas categorías esto existen todas las universidades del mundo, lo que pasa es que nosotros ya no le damos efectividad, ser profesor titular en una universidad alemana es un gran honor y los otros profesores que no tienen esta categoría son profesores que reconocen que el profesor titular es alguien del cual aprenden otros profesores también, (p. 14) aquí con nosotros no, si ni siquiera ser doctor tiene significación en la universidad mucho menos lo tiene en la categoría laboral porque se va ascendiendo de categoría en categoría a partir de los años que lleva sentado aquí en la silla de tu cubículo entonces puedes pasar a ser tener la más alta categoría siendo licenciado y puedes tener la misma categoría titular C siendo licenciado haciendo post doctor o tipo reconocido en tu ámbito disciplinario, es lo mismo que el que no ha escrito un solo artículo, en su vida no ha publicado nada, sino solamente se sentó en su silla a que pasaran los años y llego a la categoría más alta esto es lo que ha borrado toda esta posibilidad lógica de formar a buenos profesores porque ya no se reconoce lo bueno en la institución universitaria respecto de lo que no lo es tanto, lo que no es nada bueno entonces da lo mismo, puede ser tu profesor pésimo, malo, barco, ignorante escribir con faltas de ortografía en el pizarrón, y puede llegar un genio a dar a ese mismo grupo y les van a pagar exactamente lo mismo y los dos tienen la misma el mismo derecho y oportunidades de dar esas clases entonces todo esto se borró lo cualitativo se empezó a borrar por principios perversos como la evaluación igual a todos, la democratización etcétera.” (p. 15)

Entrevistado 7.	
a-1	<p>“(…) Yo ingresé a la UPN por medio de un concurso de oposición (…) a partir del 1 de mayo de 1984 estaba yo (…) incorporada acá, ya como profesora de tiempo completo, aunque mi categoría era muy baja, yo era recién egresada de la licenciatura y todavía no estaba titulada.” (p. 1)</p> <p>“(…) una es la que tiene que ver con la de CONACYT que es una evaluación mmm muy, con un enfoque muy racional, con énfasis en la producción, ósea, no importa tanto la relevancia de lo que estés estudiando sino cuánto, cuánto, cuánto, cuánto, eso es la evaluación de CONACYT. Y ahora que han escaseado los recursos pues entonces el esquema se ha refinado para poner más trabas y el camino es mucho más complicado, esa es una. Otra pues la misma evaluación de interna acá que en realidad es muy limitada, anualmente hay que</p>

	<p>entregar un informe, ese informe hay que acompañarlo con las evidencias de lo que se hizo (...) asignación de estímulos que bueno pues igual es parte de esta misma lógica de cuánto, cuánto, cuánto y cuántos puntitos vale, entonces horrible porque finalmente eso de terminar trabajando para acumular puntos pues no es lo mío, he aunque también hay que reconocer qué hay que ir haciendo la de equilibrista ¿no? entre lo que a uno le gusta hacer que eso es una maravilla en esta institución que es muy noble aquí uno puede hacer lo que le interesa, con todas las limitaciones materiales que existan, pero uno tiene la libertad de decidir yo quiero estudiar esto, quiero hacer esto, me interesa trabajar esto y bueno, si uno se lo propone se embarca con todas la limitación que eso tenga, pero cuando llega la hora de los estímulos, pues hay que juntar las estampitas, y a ver cuánto esto vale, en fin no es en algo que me gusta pensar, hasta que ya llega uno al final y pues hay que juntar todo ...” (p. 12)</p>
a-3	<p>“(…) Dicen, los del CONACYT, dicen que es para promover la investigación científica, pero cuando uno ve en que se ha convertido esa producción, pues la verdad es que es lamentable y hablo por ejemplo de producción en el área de Educación, ósea las tendencias dominantes, las tendencias hegemónicas, son en mi área por ejemplo política pública para decirles a los que toman decisiones cómo hagan mejor lo que hace, al final los que toman decisiones ni pelan a los investigadores, o bien, esos investigadores al rato son funcionarios y entonces bueno, no es solamente el problema de cuáles, cuáles son las perspectivas teórico-metodológicas dominantes que se arraigan y se extienden como un cáncer (...) entonces el CONACYT lo que ha venido hacer es más bien venir a empobrecer esa es mi postura, la producción científica y en realidad a convertirse en un mecanismo de regulación, para una... una, otorgar una especie de compensación económica, que siempre va a estar condicionada, porque hay que recordar que en este país desde los 80s se impuso un tope salarial y cuando los investigadores empezaron a irse y a (p. 14) protestar, entonces se les ocurre hacer esta cosa del SNI, para que no hubiera fuga de cerebros, y entonces se genera primero un esquema relativamente flexible, pero al paso del tiempo, el CONACYT se ha transformado en una verdadera coladera, para tener acceso a unos recursos adicionales que ya no se obtienen por vía del salarios, entonces eso pervierte el trabajo académico, lo ha pervertido igual que los estímulos académicos, y no se mira por donde esto vaya a, a cambiar, incluso puede haber agravado, incluso yo no sé si el día de mañana vengan y nos digan, pues eh, los damnificados necesitan de los recursos que se otorgaban para las becas, ya en este momento todo puede suceder, pero eso es lo que pienso, es una evaluación que no evalúa lo que dice que evalúa, sino la meritocracia absurda, la acumulación de puntos a la que muchos se someten porque es también una cuestión de sobrevivencia económica, y especialmente en esta universidad, eso es muy complicado porque a diferencia de universidades autónomas, que tienen otros programas de estímulo y por lo tanto otras formas de evaluación, aquí prácticamente la única manera de mejorar la condición salarial es, la beca o el estímulo al desempeño docente, más la de SNI, o, la del SNI porque si no, el salario definitivamente, no alcanzaría, para sobrevivir.” (p. 15)</p>
a-5	<p>“(…) yo ya pasé por comisiones, por representaciones, pero, ya no es algo que me interese hacer, aun así, de repente tengo actividades de gestión que implican comunicarse con otros compañeros, ponerse de acuerdo, discutir cosas, pero mientras sea chamba eso sale.” (p. 2)</p>
a-6	<p>“(…)una parte muy importante pues es la investigación, que es a lo que me he dedicado ya con mayor intensidad en los últimos años específicamente ahora pues esa investigación felizmente se ha traducido en un tiempo breve en una producción interesante, cuantiosa eh pero eso ha sido, gracias a que también hay como un espacio en donde colaborar, un espacio donde colaborar y donde discutir, donde intercambiar opiniones, que ese es otra parte del trabajo muy necesaria, que yo por fortuna tengo en un grupo, con un grupo de compañeros que pues hay escucha, hay apertura, eh pues básicamente investigación (...)” (p. 3)</p>
a-7	<p>“(…) me gusta mucho la asesoría, donde prefiero más la asesoría grupal, que la asesoría individual. Voy siempre con grupos de tesis que van como de 5 en 5, son como tandas de asesorados, trabajamos por un período de un año y medio más o menos qué es lo que tardan en que, en lo que hacen el proyecto y desarrollan el trabajo y demás y procuró que los temas (p. 2) que abordan se relacionen</p>

	con los temas que yo estoy abordando en la investigación, entonces bueno eso es una parte de importante, el trabajo de asesoría ...” (p. 3)
b-1	<p>“(...) el ecosistema social ha cambiado, sí ha cambiado (...) había confrontaciones o diferencias políticas pero era un ambiente muy vivo con mucha actividad con mucha interacción entre los profesores, mucho debate, mucha discusión eh y eso bueno pues hacía interesante el asunto en comparación con lo que es ahora este ecosistema después de que además se reorganiza la universidad en Áreas, pues las los vínculos, las formas de relación entre profesores cambiaron mucho evidentemente, después de tantos años de trabajar juntos pues ya más o menos nos ubicamos quién es quién, que hace cada quién eh, con quién no nos gustaría trabajar es realmente las personas con las que nos gusta trabajar pues son muy contadas al menos en mi caso (...)” (p. 2)</p> <p>“(...) intervienen y mucho, porque, repito, mmm, se va generando, se ha ido arraigando, se ha ido enraizando, una cultura de la meritocracia que apunta a la acumulación de, constancias o actividades que dan un puntitos, que no necesariamente tienen ni impacto, ni relevancia, ni trascendencia pero pues es así, y hay una especie como de canibalismo, qué se siente se deja sentir particularmente cuando, el periodo de acumular constancias y papelitos se acerca y después cuando se entregan los resultados ¿no?, entonces eh, bueno pues uno definitivamente no es profeta en su tierra, si uno se dedica a su chamba es más probable que le reconozcan lo que uno hace afuera, que aquí, porque aquí pues lo que priva es ese clima de rivalidad (...)” (p. 15)</p> <p>“(...) Ha sido también un proceso desordenado (...) panorama es desolador, porque esas jubilaciones implican el retiro de la actividad académica obteniendo únicamente el salario, el puro salario base, se dejan de percibir los estímulos (...) habemos muchos académicos que no nos queremos jubilar, bueno yo no pienso en eso ahora, porque tengo además como muchos proyectos todavía en marcha, por supuesto que he pensado mucho que, más pronto que tarde, lo tendré que hacer, pero eh, pues habrá que ver también, que otras opciones de actividad uno va, desarrollando porque en realidad la jubilación no es nada más una cuestión de relevo que además es necesario, yo estoy de acuerdo que los jóvenes que se están formando, pues, aquí por ejemplo veo que hay muchos chicos con una formación ya excelente, ya hasta de posdoctorado, en psicología por ejemplo, los profes últimos que entraron aquí no fueron tan jóvenes en general, pero bueno pues entraron compañeros, nuevos con un nivel académico, no como uno que venía de cero, en cambio acá ya son personas con una formación (...)” (p. 16)</p>
b-2	<p>“(...) como estrategia de cajón que desde el primer día yo leo la cartilla, haber aquí venimos a esto, se trata de que ustedes aprendan esto y esto, yo doy cursos de la línea metodológica, entonces aquí ustedes tienen que ponerse a pensar, tiene que ponerse a reflexionar, tienen que producir escritura porque sin escritura es difícil saber qué diablos están ustedes pensando y cómo piensan, no hay hoy por hoy mejor manera de mostrar que se piensa y cómo se piensa, sino es a través de la escritura (...)” (p. 6)</p> <p>“(...) el estudiante le cuesta mucho trabajo, porque le cuesta comunicarse por escrito, le cuesta comunicarse al hablar, al parar frente a sus compañeros, pero lo intenta, se esfuerza dice mira pequeños progresos, yo puedo ser muy muy paciente con eso, porque mientras los estudiantes lo intenten y se esfuerzen yo es algo que aprecio mucho y no tolero el engaño, no tolero la flojera, no tolero el hacer como que vengo hacer y no vengo a hacer (p. 6) nada, qué opinó de lo que sea y no tengo elementos porque no leí nada (...)” (p. 7)</p>
b-4	“(...) intentamos organizar un grupo de discusión abierto con compañeros de la universidad, esa fue una convocatoria abierta en el 2015, fueron actividades que propusimos desarrollar diálogos sobre la reforma educativa y bueno fue muy triste, porque la respuesta a esa convocatoria fue muy pobre, muy limitada (p. 3) (...) bueno no hubo mucha respuesta entonces, bueno esas actividades que son más como de divulgación, de discusión académica, que además es muy necesaria, no pudimos concretarla aquí (...)” (p. 4)

b-6	<p>“(…) además del cuerpo académico del que formó parte, de pronto ahorita, por ejemplo el libro que recién terminamos en septiembre incorpora a una compañera de otro cuerpo académico del área, he sin que se haya formalizado ninguna relación, pero bueno pues ella la invitamos y escribió hay un capítulo en ese libro, luego he en algún momento con un grupo de trabajo, con la que fue mi tutora del doctorado, una persona gentil, espléndida, sencillísima, generosa, que me abrió el espacio de su seminario, también me invitó a publicar ahí entonces pues bueno, ahí en algún período también me incorporé en esa comunidad (...)” (p. 12)</p>
b-7	<p>A propósito de cómo su relación con los estudiantes madura al momento de dirigirles la tesis “... esos mismos estudiantes que sufrieron en los cursos cuando empezaban son los que me buscan después para que les dirija las tesis y ya luego después durante el proceso de dirección de tesis, que la asesoría es una relación antes que otra cosa es una relación, qué hay que construir y que en la medida que esa relación se fortalezca y haya un entendimiento y un compromiso mutuo en esa empresa de hacer una tesis, los vínculos afectivos también se fortalecen y muchos estudiantes seguimos en contacto y la relación pues yo la mantengo hasta dónde es posible, también para que ellos crezcan académicamente, animándolos a que escriban la que manden ponencias a congreso, ahorita estoy por ejemplo terminando de revisar un libro donde dos estudiantes que cursaron conmigo varios semestres, que luego hicieron la tesis conmigo pues van a ir incluidos ahí, capítulos completos que son extractos de su tesis, entonces eso es lo que uno puede hacer es la forma en la que uno puede ayudar pues no me quitan nada hacerlo (...)” (p. 7)</p>
c-1	<p>“(…) yo identifiqué como tres grandes etapas en mi trayectoria, primero cuando entré aquí (...) yo decía yo tengo que estudiar, no era que me vinieron a decir, a ver tienes que estudiar, no, no, no era algo que yo tenía la necesidad de hacer porque además tenía estudiantes con mucha experiencia que eran muy desafiantes, que eran muy desafiantes con respecto a oponer su experiencia, su conocimiento práctico a lo que podía aportar las teorías y el conocimiento de otro tipo, entonces eso también fue un desafío para mí, luego digamos que esa fue la entrada pero, después hubo aquí un proceso de cambio curricular y se armaron equipos de trabajo, esa fue digamos la primera que sin cursar estudios académicos formales yo me vi inmersa en un proceso de formación intenso porque hubo que estudiar cosas nuevas, trabajar materiales nuevos, probar además a meterse a diseñar programas, hacer evaluaciones de diseño curricular así que era estaba muy conectado con mi formación entonces esa fue digamos la primera etapa.” (p. 8)</p> <p>“(…) El académico que se inserta acá en la UPN, bueno una formación, aceptable, teóricamente hablando, y actualizada, un académico en la UPN, una formación actualizada, que no se limita a su disciplina, porque hoy las disciplinas ya no alcanzan, segundo genuino interés, por la educación, de este país, eh, tercero, conocimiento de la institución, creo que lo primero que tiene que hacer un académico que ingresa a la UPN, es empaparse, de qué es la universidad. Luego, habilidades, para establecer una relación de respeto, pero, de riguroso trabajo con los estudiantes (...) Y bueno pues, enseñar con el ejemplo, digamos que es muy difícil que una ética profesional, se aprenda en abstracto, eso se aprende mostrando con el ejemplo (...) la capacidad para formarse constantemente ya sea en (p. 19) programas formales, en círculos de estudios, en grupos de discusión, sólo, acompañado, pero, ósea, hay que estar alimentando constantemente la docencia con la formación, la formación con la docencia, y yo creo que en esas ya es inevitable el encuentro con la investigación.” (p. 20)</p>