

# TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE PEDAGOGAS DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

■ JESÚS CARLOS GONZÁLEZ MELCHOR

<https://orcid.org/0000-0001-6098-5137>

Universidad Pedagógica Nacional

## RESUMEN

Este artículo analiza la docencia universitaria a partir de la construcción de trayectorias profesionales de pedagogas, en el marco de la dinámica institucional en la formación de pedagogos en la UNAM. Las profesoras construyen ethos docente a partir del involucramiento al campo de la didáctica en relación con sus funciones académicas como ayudantes de investigación y gestión curricular. Las profesoras universitarias exponen sus experiencias en la impartición de cursos de licenciatura y posgrado, sumadas a otras funciones, como la dirección de tesis en licenciatura y posgrado, la elaboración de planes de estudio, el diseño de programas de asignatura, la tutoría universitaria. Además, narran acontecimientos significativos en los espacios aúlicos, satisfacciones del ser docente y malestares de la vida dentro del aula. Centramos nuestra mirada en las particularidades de la docencia y la investigación en la formación de pedagogos. **Palabras clave:** Trayectoria académica. Historias de vida. Docencia universitaria. Profesores de educación superior.

## ABSTRACT

### ACADEMIC TRAJECTORIES OF PEDAGOGUES OF THE COLLEGE OF PEDAGOGY AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND LETTERS OF THE UNAM

The purpose of this article is to analyze university teaching through professional trajectories of university teachers (pedagogues) in the context of the institutional dynamics in the training of pedagogues at Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). University teachers build their teaching ethos from their involvement in the field of didactics in relation to their academic functions as research assistants and curriculum management. University teachers expose their experiences in the teaching undergraduate and graduate courses, in addition to other functions, such as undergraduate and graduate thesis

orientation, curriculum programs development, syllabus design, university tutoring. In addition, they narrate significant events in classrooms, the satisfactions of being a higher education teacher and the discomforts of live in the classroom. We focus our attention on the particularities of teaching and research in the training of pedagogues. **Keywords.** Academic trajectory. Life stories. University teaching. Higher education teachers.

## RESUMO **TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE PEDAGOGOS DO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DA FACUDADE DE FILOSOFIA E LETRAS DA UNAM**

O artigo analisa a docência universitária a partir da construção da carreira profissional de pedagogos no quadro da dinamica institucional na formação de pedagogos da UNAM. As professoras constroem o ethos do seu envolvimento no campo da didática em relação as suas funções acadêmicas como assistentes de pesquisa e gestão de currículo. As professoras universitárias apresentam suas expêriencias no ensino de cursos de graduação e pós-graduação, além de outras funções, como gestao de tesis de graduação e pós-graduação, elaboração de planos de estudos, elaboração de programas de disciplinas, tutoria universitária. Além disso, narran acontecimentos significativos en sala de aula, as satisfações de ser professor e os desconfortos da vida em sala de aula. Voltamos nosso olhar para as particularedades do ensino e da pesquisa na formação de pedagogos.

**Palavras chave.** Trajetória acadêmica, Histórias de vida, Ensino universitário. Professores do ensino superior.

## Introducción

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

A partir de este binomio, identificamos en la docencia el alma de la vida de la uni-

versidad. En su dinámica interviene un sinfín de condiciones. Y la triada Profesor-Conocimiento-Estudiente resulta esencial para entenderla. El profesor interpreta el conocimiento y lo presenta a sus alumnos, quienes parten de él para conceptualizar, simbolizar, significar, reproducir y traducir desde su propia concepción y cognición, su propio interés y capital cultural. “La docencia es una teoría específica, relacionada con el establecimiento de condiciones que facilitan el acceso del conocimiento” (GLAZMÁN NOWALSKI, 2011, p. 106).

La organización en cuerpos académicos tiene implícito el principio de la unidad docencia-investigación, el cual sugiere que los profesores universitarios se conviertan en investigadores, cuyos hallazgos se usen en su propia práctica docente. Esta concepción nace en el sistema de educación superior alemán, a principios del siglo XIX, bajo la estructura organizativa de institutos; posteriormente, se adopta en las universidades estadounidenses bajo la organización departamental (CLARK, 1997). Ben-David, por su parte, plantea que la unión investigación-docencia “lejos de formar una alianza natural, se puede organizar en un marco estructural único sólo en condiciones específicas” (BEN-DAVID, citado en CLARK, 1997, p. 12).

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

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

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

- a. “[...] dimensión disciplinar: integra competencias relacionadas con el manejo de los saberes de una determinada área del cono-

cimiento, que permiten al docente la comprensión y organización de los contenidos de enseñanza;

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

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

La docencia, entendida como una de las tres funciones sustantivas de la universidad, es el proceso a través del cual se forman profesionales, investigadores, técnicos y profesores útiles a la sociedad y tiene como componentes fundamentales, por una parte, al profesor y al alumno, y, por otra parte, el contenido y el vínculo pedagógico, en un contexto sociohistórico, dinámico y cambiante. La docencia, entendida como un proceso educativo, es la expresión de una práctica social dada en determinadas condiciones y en diferentes momentos. Como práctica, la docencia se inscribe en el fenómeno educa-

tivo social global, por lo que las relaciones no se reducen a profesor-alumno, al taller, aula o laboratorio, sino que representan la concreción de determinaciones sociales, históricas, teóricas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que la configuran: para su ejercicio se requiere un enfoque integral multirrelacional y multidisciplinario. La docencia conlleva la construcción, transmisión y apropiación del conocimiento y, por tanto, tiene su manifestación principal en el proceso de enseñanza aprendizaje; requiere una propuesta plasmada en un currículum y una dirección ejercida por el profesor, propiciándose así un espacio donde el profesor aprende a la vez que enseña, y el alumno enseña a la vez que aprende. (PÉREZ RIVERA, 1987, p. 12-13).

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

El vínculo entre docencia e investigación ha sido consustancial a la vida académica en la UNAM, y a lo largo de su existencia ha habido programas para desarrollarlo. En el caso de pedagogía y de esta investigación, su importancia radica en ser la esencia de la profesión. Por ello, contextualizamos históricamente la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) como la institución actual referente en la formación de docentes universitarios e investigadores en humanidades y educación.

## Docencia e investigación en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Juliana González (1994), plantea que, particularmente en disciplinas humanísticas como

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

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

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

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

Pero esta situación no cambió en esencia, al instituirse la FFyL. Por muchos años más ésta siguió teniendo una composición análoga. Sólo hasta 1934 la Escuela Normal Superior deja de formar parte de la universidad, para incorporarse a la Secretaría de Educación Pública y no

es, sino hasta 1938, cuando Ciencias se separa de Filosofía y Letras y se constituye a su vez como Facultad. Significativamente, además, en 1934 la Facultad había cambiado su nombre por Facultad de Filosofía y Artes, y los estudios de arquitectura, artes plásticas y música formaban parte de ellos. En 1936 fue llamada Facultad de Filosofía y Estudios Superiores, y sólo a partir de 1938 recobró en definitiva su actual denominación. La movilidad es un dato notorio y constante, sobre todo en la Escuela de Altos Estudios y los primeros tiempos de la Facultad. En ella se dieron distintas composiciones dentro de las cuales los estudios humanísticos de filosofía y letras no tenían definido e independizado su propio territorio y, en consecuencia, lo tenían plenamente asegurado. (GONZÁLEZ, 1994, p. 13-14).

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

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

[...] en 1955 se efectuaron algunos cambios en la Facultad, aunque no todos los ideados por Azuela: los hasta entonces denominados departamentos fueron, a partir de ese año, identificados

como Colegios y la Facultad quedó estructurada con siete de ellos: 1) Filosofía, 2) Letras, 3) Psicología, 4) Historia, 5) Geografía, 6) Pedagogía y 7) Antropología, los cuales impartían un total de quince carreras. Con respecto a los planes de estudio, no fue sino hasta 1956 cuando se introdujeron las importantes modificaciones para todas las especialidades, como son el establecimiento de sistema de créditos y la exigencia de cursar tres materias pedagógicas obligatorias para todas las carreras, a saber: Conocimiento de la Adolescencia, Teoría Pedagógica y Didáctica de la Filosofía (DUCOING WATTY, 1990. p. 245-247).

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

El primer momento comprende la reinstauración de los estudios de pedagogía en los ciclos de maestría y doctorado (1955 a 1958);

El segundo corresponde a la reorganización de los niveles de formación, con la incorporación del nivel de licenciatura y el consecuente proceso de profesionalización de la carrera (1959 a 1966);

El tercer momento abarca el movimiento de reforma curricular y el preámbulo de la expansión de la matrícula escolar de la licenciatura (1966 a 1972) (SANDOVAL, 1998, p. 3).

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

después, dicha selección de área se volvió opcional, pudiendo elegirse asignaturas de las cuatro áreas, de acuerdo con el interés particular del estudiante.

A este plan de estudios se le hicieron diversas modificaciones hacia la segunda mitad de la década de los años setenta, entre las cuales destacan las siguientes: en 1975, la Comisión de Trabajo Académico del H. Consejo Universitario, autorizó la incorporación de la asignatura Pedagogía experimental 1 y 2, a ser cursada en 5° y 6° semestres; en 1976, se aprobó la creación de otro grupo de asignaturas: Pedagogía Contemporánea 1 y 2; para los mismos semestres, y los Talleres de Didáctica 1 y 2; Orientación Educativa 1 y 2, Organización Educativa 1 y 2, Comunicación Educativa 1 y 2, Investigación Pedagógica 1 y 2, así como el Seminario de Filosofía de la Educación 1 y 2, para los semestres 7° y 8°. El plan conservó el mismo número de materias obligatorias y optativas<sup>1</sup> a cursar, señalando líneas arriba.<sup>2</sup>

Como se documentó en los párrafos anteriores, el vínculo entre docencia e investigación, ha sido evidente y forma parte de la historia de la Pedagogía en la UNAM y, por consiguiente, se manifiesta en la historia de las académicas y su trayectoria profesional, que a continuación analizamos.

## Metodología de investigación

La idea de trayectorias forma parte de conceptos provenientes de materiales que sustentan a la metodología de historias de vida, autobio-

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

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

grafías, narrativas de vida, ciclos de vida, ciclos de vida, identidad profesional, etc.

Bourdieu entiende la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (BOURDIEU, 1997 en SERRANO CASTAÑEDA y RAMOS MORALES, 2011, p. 12).

La elaboración de trayectorias forma parte inherente de la exposición que el yo hace para sí mismo y para los otros. En ese sentido, la construcción se encuentra vinculada con las escenas de la vida que crean sentidos, anudando experiencias añejas y dan sentido a los que se construyen.

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

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

En la construcción de las trayectorias académica se procedió al diseño de una entrevista biográfica-narrativa (BOLIVAR, 2014; BOLIVAR y DOMINGO JESÚS, 2001), que, de acuerdo con Jiménez Vásquez (2009), han sido reconocidos como una opción metodológica que permite profundizar en los recorridos o itinerarios de los sujetos, grupos o instituciones.

La reconstrucción de trayectorias académicas hace posible conocer, por medio de los sujetos, cómo se insertan en cierto campo de la práctica, el papel de las instituciones de adscripción, las redes institucionales en que se ven implica-

dos y la forma en que se apoyan en el capital institucional y el soporte que les proporcionan [...] (MONTIEL OVIEDO, 2014, p. 29).

García Salord (2018, p. 18), manifiesta que la trayectoria alude a los tramos que podemos reconstruir “[...] identificando un recorrido posible que ofrece la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, permitiendo ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad e intervalos)”.

Se entrevistaron a siete académicas con base en los siguientes criterios: 1) ser Profesor y/o Investigador de Carrera de tiempo completo; 2) participar en la formación profesional de estudiantes a nivel licenciatura en las carreras de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y en el Posgrado de Pedagogía la UNAM.

## Impartición de cursos en Licenciatura y Posgrado

La inserción de las académicas en las actividades de docencia se da generalmente al realizar funciones y acciones como ayudantes de profesor (profesor adjunto). Estas se pueden dar al ser estudiante de licenciatura o al ser recién egresado. En su experiencia vivida, la siguiente profesora destacó que, por medio del desarrollo en actividades como adjunta de la Dra. Libertad Menéndez y su ingreso al SUA<sup>3</sup>, se inició su incursión en el quehacer docente, al impartir materias como Investigación Pedagógica y Organización Educativa; resaltó haber tenido vastos aprendizajes dotados por algunos de sus profesores, como el Dr. Moreno de los Arcos y su misma tutora Libertad Menéndez.

A partir de que la Doctora Libertad Menéndez me invitó a trabajar en el SUA, ella era la responsable de la comisión de pedagogía; de

3 En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se imparte la licenciatura en tres modalidades diferentes: Escolarizada, Modalidad abierta correspondiente al Sistema de la Universidad Abierta (SUA), y a Distancia -Sistema de la Universidad Abierta y Educación a Distancia- (SUAYED)

hecho, fue mi tutora y realicé actividades de adjuntía. También me encontré con muchos profesores importantes, como el Doctor Moreno de los Arcos, por su conocimiento, visión de la pedagogía, que te daban para ser docentes y pedagogos, al establecer una buena relación, la cual influyó en mi formación y pensamiento de la disciplina. Al haberme titulado al semestre siguiente, me proporcionaron grupos, comenzando con la impartición de materias de iniciación a la Investigación Pedagógica y la Organización Educativa, siendo de mis asignaturas definitivas para posteriormente ingresar como profesora de medio tiempo de asignatura (Entrevista 4).

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

Con lo que respecta al ingreso a la UNAM como docente empecé a ser ayudante de profesor: así me fui involucrando. En 1981, me ofrecen dar clases en Aragón como docente porque en 1980 me encontraba en el área de Asesor Técnico; evaluaba planes de estudio, revisaba objetivos y toda la estructura curricular. En la FES Aragón estuve de 1981 a 1990 dando clases, cuando me invitan a dar clases a la Facultad de Filosofía y Letras, donde impartí Taller de Didáctica, Prácticas Escolares, Desarrollo de la Comunidad e Investigación, pero la materia por la que concursé y gané la clase de asignatura fue Desarrollo de la Comunidad. Trabajaba esta asignatura debido a mi influencia dentro del Colegio de Pedagogía y por haber sido ayudante de Adriana Puiggrós, quien me permitió ver la parte más sociológica de la educación y la didáctica, combinación que me concedió el tránsito por todo el plan de estudios (Entrevista 3).

Palomero (2005) refiere las cualidades que debía tener el profesor ante la realidad del

siglo XXI, iniciando con la necesidad de una transformación de la universidad, que no sólo investigue, sino que también eduque para la vida, que enseñe lo académico y lo vital, que sea menos jerárquica e individualista, más dialógica y comunitaria y transformadora, que investigue la realidad y se comprometa con ella para la contribución y construcción de conocimiento, lo que se arguyó a continuación, ya que parte de sus estrategias y significados se atribuyeron a la elaboración y desarrollo de prácticas en diversos contextos, en los que se llevaba a cabo un trabajo de exploración de contenidos.

Mi primer acercamiento fue dando clases de Didáctica y de Desarrollo de la Comunidad, en las cuales realizaba prácticas, nos íbamos a Oaxaca, Monte Albán. Trabajaba con mis estudiantes casi todo el día y tenía seis horas para revisar programas y para toda la exploración a la que daba lugar, en la que resaltaba la visión de cultura correspondiente a partir de sus características (Entrevista 3).

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

Dado que me encontré con una serie de retos, me llevó a aprovechar parte del estudiar teatro

para poder darme a notar; sin embargo, asistí como oyente y así saber cómo se desenvolvía un actor, cómo definía o modelaba su voz, que yo en mi vida me hubiera imaginado y aprendí mucho de allí. Aprendí cuestiones de modelación de voz, manejo corporal, que me han ayudado mucho en la presentación de tesis en público en cualquier escenario; fue para mí un reto. Permanecí siete años dando Legislación Educativa Mexicana; fue algo apasionante porque, anteriormente, la materia se daba solo por abogados, impartida de manera meramente descriptiva, así como revisión de artículos, etc., a lo que, cuando vi el programa desde un enfoque pedagógico me gustó. La Maestra Lourdes Chehaibar lo que hacía en su programa era vincular la interpretación jurídica con los hechos educativos y tratar de mediar, lo que me llevó a darme cuenta de que hablar de los procesos históricos era sumamente importante para dar a entender, en términos de consecuencias, cómo se habían desarrollado estos procesos y por qué se estaban legislando de esa manera, lo cual me llevó a estudiar y aprender mucho más sobre Historia de México y, por ende, Legislación Educativa Mexicana (Entrevista 4).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998) señala que la formación docente se encuentra ligada a la función que realizan los profesores en la sociedad y la cultura escolar; desde nociones de preparación para transmitir lo que se sabe, procesos de capacitación técnica, formación para la acción y la reflexión, considerando esta práctica como parte de un espacio de trabajo colegiado, que responde a una perspectiva de reconstrucción social de la función docente. En este orden de ideas, la profesora resaltó la importancia que conlleva la actividad docente, en la cual se generó y desarrolló como estudiante de licenciatura durante su formación inicial y que concibió como una carrera de tiempo completo. Tuvo que adaptarse a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y crear sus propias estrategias de enseñanza<sup>4</sup>:

4 Marrero (1993) citado en LLANOS, (2009), plantea que, en el caso de los profesores, las teorías educativas

Para mí, la docencia implica dedicación, no sólo por la impartición de cursos, sino como una carrera de tiempo completo. A partir de la transitoriedad de asignaturas, he impartido cuatro materias con semestres cubiertos en totalidad; entonces, eso para mí es de vasta importancia y sustancial ímpetu, ya que no siempre se tiene a los mismos alumnos, pero, en general, se torna una tarea de suma importancia desde los primeros semestres hasta los últimos, como es el caso de las materias: Fundamentos de Investigación, Psicotécnica, Investigación Cualitativa, Pedagogía Contemporánea y Seminario de Tesis, donde se tiene que tener la sensibilidad para adaptarse y crear las condiciones necesarias de aprendizaje (Entrevista 2).

## Dirección de tesis en Licenciatura y Posgrado

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

Grediaga Kuri (2000) formula que el binomio docencia-investigación da fundamento al concepto de libertad académica. Este vínculo

---

personales “son reconstruidas sobre conocimientos pedagógicos, históricos y socialmente elaborados que se transmiten a través de la formación y en la práctica docente, por todo lo que conlleva elaboraciones en la formación profesional, a partir de su formación o en la práctica. Se remite con especial atención a investigar procesos a los que los docentes están expuestos y que determinan ciertas destrezas en ellos, además de la ejecución de prácticas culturales concretas a través de la relación con ciertos contextos próximos o escenarios socioculturales específicos.

fundamenta el proyecto de profesionalización académica, porque otorga legitimidad a la investigación y a la enseñanza. Así se ejemplifica en el siguiente testimonio, quien plantea que la dirección de tesis es un suceso de suma importancia para entablar una relación cercana y direccionada con los tesisistas, dado que es una labor de enseñanza vinculada a la investigación. Primeramente, diferenció que los trabajos a nivel licenciatura recaen primeramente en el desarrollo y estimulación de habilidades, y en la estructuración de un esquema de trabajo que exteriorice este proceso de manera ágil y gratificante, y se consolide al elaborar la tesis.

Las actividades de los tesisistas siempre se encuentran vinculadas con la labor de investigación, sobre todo la enseñanza de la investigación, o el apoyo en desarrollar, estimular habilidades, búsqueda de información y estructurar un esquema de trabajo, organizar ideas, elementos, en donde se tiene que trabajar, y bueno, labor de campo, aunque sea muy básica, conlleva gran relación personal y direccionada. Llevar a cabo esto a distancia, se torna con dificultad, aunque en algunos casos si tiene su ventaja, pero yo todavía soy mucho de leer en papel, en los libros, y, sobre todo tener la asesoría presencial. Y pues siempre he tenido abierto un espacio en que normalmente se asignan unos horarios y días para atender a los tesisistas, como seminario; esto varía también según las funciones, pero, normalmente, lo que conlleva establecer espacios para la atención de los estudiantes y su proceso de titulación. A mí me sirven estos espacios porque aprendo cosas nuevas: hay a quienes les cuesta trabajo redactar, pero hay gente también que tienen muy claro lo que quieren. Otro factor que influye en la dirección de tesis tiene que ver con el tiempo, debido a las condiciones personales del estudiante, el tiempo, entre otras. En posgrado he tenido participación en MADEMS como asesora en comité, volviéndose una actividad interesante, porque cuando inició hace como 10 años, se estaban acercando mucho a Pedagogía; ahí me ofrecieron un Seminario en el campo de Historia y Letras (Entrevista 2).

Knowles (1975) plantea que es un modelo de aprendizaje para toda la vida. La definición más recurrente en la literatura correspondiente a este autor indica que

“[...] la autodirección del aprendizaje es un proceso donde los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificar los recursos materiales y humanos para aprender, seleccionar e implementar las estrategias de aprendizaje apropiadas y evaluar los resultados de aprendizaje, y aproximar al estudiante al campo de la investigación al realizar la tesis” (p. 18).

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

En cuanto a la dirección de tesis hay casos en los que los estudiantes ya vienen con un tema decidido y se presentan con gran convicción. En estos casos, entre el estudiante y yo ya revisamos material que puede ser de suma utilidad y se pueda realizar una preparación dentro de una disciplina; me gusta ver en esos casos que es el alumno quien adquiere un rol de mayor carga en cuanto a la claridad para su investigación. Sin embargo, hay casos en donde ni el tesista ni yo tenemos claridad para poder avanzar, lo que hace un poco más lento este proceso: hay que empezar de nada, como empecé yo también en su momento, de decir, cómo defino un objeto de investigación, esa es la parte que no te da la docencia (Entrevista 3).

A partir del discurso de las académicas, podemos hacer referencia al planteamiento de Nisbet y Shucksmith (1987), citados en Hernández y Sancho (1993), quienes explican

que las estrategias de aprendizaje son la estructuración de funciones y recursos cognitivos afectivos, que se deben llevar a cabo de manera acompañada para cubrir los objetivos de aprendizaje. Es posible señalar que las estrategias de aprendizaje constituyen otro de los saberes que los docentes universitarios deben poseer, ya que son los encargados de intervenir para modificar sus estructuras de conocimiento, sin olvidar el proceso motivacional que debe propiciar en el aula de clases. Otro de los conocimientos importantes, es el curricular, ya que es un elemento básico que relaciona la dinámica de enseñanza-aprendizaje en la cual es de suma importancia que el docente conozca desde qué tipo de Currículo está trabajando su institución, para que su proceso de enseñanza sea acorde.

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

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

mente de incrementar números por promedio, por extensión de conocimientos, lo que fragua un ejercicio de formación (Entrevista 6).

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

El desarrollo de asesoría de tesis fue de aprendizaje, primero para el que habla, porque a veces nadie nos enseña a asesorar trabajos a una persona. Recuerdo el primer examen cuando fui sinodal en una maestría, en la cual, creo, estaba más nerviosa que el propio sustentante, pero a través de la práctica va disminuyendo. Cuando ingresé al posgrado, comenzaron a buscarme mis alumnos para que los fuera asesorando, lo que conlleva más práctica y la experiencia a una la va formando para poder asesorar a otros. Uno va aprendiendo lo que es la dirección de tesis, que es vista por unos como orientación, como el acompañamiento a los estudiantes, y por otros, como una revisión minuciosa y constante para que el alumno no se desprenda de este proceso hasta su conclusión. Claro, se crea un vínculo de conocimiento que en todo el trayecto del semestre o de los semestres que puedan estar conmigo, uno los vaya conociendo y es el lazo de fortalecimiento de lo que estás estudiando y de qué está investigando (Entrevista 7).

La dirección de tesis es un proceso formativo fundamental en la relación del aprendizaje

del futuro graduado, de acuerdo con Ducoing Watty (2005) se puede visualizar como un proceso social complejo, referido al desarrollo de competencias profesionales; transita por diferentes niveles, estrechamente vinculados. Estas modalidades son niveles del proceso formativo “conducentes a la profesionalización de las prácticas tanto en el ámbito disciplinar, como en el pedagógico-didáctico y humanístico, en un contexto socio-histórico, institucional y áulico” que influirán notablemente en la consolidación profesional del estudiante.

## Elaboración de programas de estudio

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

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

El diseño incorporará, pues, la condición de ser una propuesta tentativa singular para un contexto, para unos alumnos, apoyados en principios interpretables, abiertos. Y si el Currículum real –llamado también en la acción– no se puede entender sin aludir a las prácticas existentes que lo convierten en experiencias para sus alumnos, tampoco servirán los modelos de diseñar que no cuenten con tales prácticas, que los convertirán o no en realidad. El diseño es un instrumento para guiar la práctica y ésta no es

algo abstracto, sino que tiene actores determinados y se desenvuelve en circunstancias concretas [...] (GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 240).

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

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

Tuve una idea de los planes y programas de estudio como agente involucrada en la impartición de tutorías y muy cercana a la coordinación, de ver los materiales, de mi relación con los maestros para que actualizaran sus guías, etc. Entre el 1991 y 1993 tuve una tesista que me ayudó a organizar el archivo en el cual elaboramos mapas del plan de estudios, permitiéndome en otra perspectiva la conexión de los contenidos, el alcance, la continuidad, la secuencia e integración que encuentras con Tyler, Taba y demás autores; entonces, ya como asesora de alumnos a cargo de asignatura y cercana al plan, comencé un análisis del plan de estudios. Desde 1994 hasta el día de hoy, 21 años han transcurrido de intentos fallidos y no de re-

estructuración del plan de estudios, porque en 1995 se acabó un primer paquete diagnóstico, que no pasó al Comité Académico. Fui colaboradora en la realización de guías, junto con la profesora Rosa María Sandoval, entregando el documento base y diagnóstico; entonces, ya me tocó elaborar un plan de estudios, elaborar una propuesta y corregir las guías de 40 programas de estudios. Estamos en un proceso de estructuración del plan de estudios desde 2008-2009, ya con la experiencia, conocimientos, sugerencia de estructura, coherencia, tipo de articulación, ya sea horizontal, vertical, retomando el trabajo dentro de esos 21 años rehaciendo el plan, el mapa curricular, trabajando la línea de contenidos por áreas: la visión que deseamos los alumnos se apropien (Entrevista 3).

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

El proceso de reestructuración del nuevo diseño del plan de estudios se dio, de manera complicada y larga, en la primera etapa, que fue en la que me incorporé; se formó una comisión de profesores en donde yo coordiné. Era como un mandato de rectoría, en el que se tenía que mandar a hacer las revisiones de las acciones de los planes, incluso tuvimos recursos para cerrar sesiones foráneas, donde se iba el profesorado a Oaxtepec a tener días intensivos de discusión de hacia dónde, qué temáticas de áreas se querían implantar. Fue muy complicada esa primera etapa porque, paradójicamente, fueron los alumnos quienes delegaron que hubiera cambios, porque decían que iba a ser un plan tecnócrata en que le íbamos a quitar la

perspectiva social a la carrera y que nos íbamos a convertir en unos tecnólogos educativos; así fue como se prepararon los consejos técnicos y la participación de estudiantes. Cuando regresé, empecé otra vez trabajando en esa comisión, pero de manera más estructurada, más avanzada; aun así, seguía careciendo de rubros como el número de créditos, materias de las que yo tenía una nueva visión, observaciones, etc. Trabajando y modificando de nuevo la sistematización del trabajo y luego, con la estrategia de dar a conocer a la comunidad lo que se había realizado y esperar sus observaciones, volver a presentarlo al profesorado y así hasta que fue aprobada ante el Consejo Técnico (Entrevista 6).

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

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

Nosotros tenemos que diseñar nuestro propio programa, con el desglose de contenidos, en donde se precise cuál es la materia, el objetivo, la organización del contenido, sea por unidades, secciones o por nivel, los contenidos que se van a trabajar, la estrategia metodológica a utilizar con el grupo, evaluación y bibliografía básica. Una vez, revisando material, encontré una carpeta de programas que he diseñado; por ejemplo, hace poquito fui a Rosario, Argen-

tina, a dar un curso sobre Teoría de la Historia de la Educación en México para hacer un análisis comparativo entre esta y la educación de Argentina. Fue una experiencia muy importante e intensa para mí. He dado cursos de Metodología de la Investigación en otros posgrados, como en Jalapa y Veracruz. He tenido la oportunidad de participar en diferentes lugares y diferentes instituciones, también me han solicitado Talleres para Oaxaca sobre Investigación y Metodología de la Investigación, en solicitud a la función de algunas instituciones y que se van guardando como propuestas. Patricia Ducoing es quien en gran medida me ha invitado a participar y realizar programas; también Alicia de Alba, quién expresa agrado por mi trabajo (Entrevista 4).

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

En la UNAM, como hay tanta libertad de cátedra, elaboré mis propios programas sobre una base de la experiencia de lo que va funcionando, sobre conocer quiénes son sus alumnos, el conocimiento de necesidades, cuestiones novedosas en la bibliografía, problemáticas, etc. En cuanto a la Pedagógica, la dinámica fue diferente, pues se daba más una cuestión de negociación respecto de lecturas, de funcionalidad, de guías de las propias lecturas; ahí, tenía entendido, esta elaboración radicaba conforme a las guías de investigación educativa en distintas corrientes, el Marxismo y el Positivismo; así, colaborábamos desde colegas mexicanos hasta extranjeros. Hasta la fecha, todavía guardo los materiales de discusión que teníamos (Entrevista 7).

Zemelman (1996) expone que el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el ámbito de la transmisión/transformación docente, implica que el conocimiento sea entendido como un instrumento para pensar histórica y críti-

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

## Congratulaciones del ser docente

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

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

En el próximo discurso se señaló que, una parte de las satisfacciones del ser docente, giran en torno a la pluralidad de sucesos vividos dentro del Colegio; destacó acontecimientos y experiencias desde que era estudiante, la realización de funciones de ayudantía, así como su configuración docente con el devenir y el entramado de relaciones con docentes, estudiantes y egresados.

Cumplí 37 años en el Colegio, pero de que empecé de ayudante he seguido toda la escala, pues ya el gusto, las experiencias, las dificultades que llega a haber, pero sobre todo el trabajo, se torna estimulante, la docencia, la relación con los amigos, con los estudiantes, que se convierten muchas veces en amistades, los egresados, que, a la vez, luego se han incorporado como profesores y luego, pues los encuentros en los diferentes espacios, en posgrado, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), causan un sinfín de satisfacciones (Entrevista 2).

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

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

Las satisfacciones obtenidas bajo la vida tomada en la Facultad son realmente muchas. Te

puedo decir que he experimentado muchísimo con riesgo a que pueda ser criticada con mis grupos; incluso, cuando yo empecé a impartir clases, dije a mis alumnos: vamos a poner en prueba un programa obtenido de una experiencia didáctica de un libro de Ricardo, pero vamos a poner a prueba qué tanto podemos sacarle jugo a lo que este autor pensaba. Posteriormente realizaba un programa de acompañamiento. Les dije: “vamos a irnos acompañando para que entre todos socialicemos el proceso de elaborar un tema de investigación, y lo que vamos a hacer es el esqueleto de un protocolo”; les enseñaba poco a poco cómo acotar los procesos, porque hay que tener una atemporalidad, porque hay que situar a los sujetos. Y eso es lo que me da la docencia, me da elementos de análisis, experiencias de aprendizaje. He tenido la satisfacción de que muchos de mis alumnos que me encuentro me recuerden, tienen algún recuerdo; yo no sé si positivo o negativo, pero al menos ya está el recuerdo y es algo que a mí me da muchísima satisfacción, porque creo que es algo que te va marcando en términos de trayectoria, de presencia y me da mucho gusto. Me siento realmente afortunada que pueda tener un espacio donde pueda seguir aprendiendo, donde pueda seguir compartiendo, donde pueda seguir discutiendo hasta aspectos específicos y que, además, me permita ir sistematizando cuestiones que me parecen importantes y que siempre marcan mi trabajo (Entrevista 4).

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

Los logros no se generan automáticamente, son resultado de un proceso complejo de actos, necesidades y satisfacciones, que articulan aspectos motivacionales (ATKINSON,

1960; MASLOW, 1943). Por tanto, no sólo debemos aceptar en el acontecer de los profesores siempre hay iniciativas por emprender y decisiones por tomar, sino, fundamentalmente, que el resultado de estas acciones modifica su crecimiento.

Para Certeau, el tránsito entre la acción y la articulación de discurso, remite a la problemática de la enunciación, como medio para acceder al conocimiento desde la experiencia en dos dimensiones:

[...] desde los sujetos que viven la experiencia misma y que no acceden de manera inmediata a su representación, pero sí a efectos en la subjetivación, y desde los saberes sociales engendrados en esas prácticas y que constituyen un corpus. Este tipo de saberes proporciona un doble dominio para el conocimiento de lo social (CERTEAU, 2000, p. 24).

## Desagrado de la vida en el aula

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

La perspectiva acerca del éxito y el fracaso en la universidad se centra en el análisis de

la normatividad en las instituciones y las relaciones que en ellas se producen, para explicar problemas como deserción y rezago. Una de las normas generadas en las universidades son los reglamentos, que pautan los requisitos de ingreso para los estudiantes y las condiciones de permanencia.

El contexto de desagrado que plantea el siguiente testimonio queda definido de acuerdo con la actividad docente, que desglosa a partir de su permanencia como profesora por efectos curriculares; sin embargo, reconoció que no encuentra dificultades en su función docente, ya que concibe la Universidad como un espacio de libre albedrío.

El ser profesora por efectos curriculares y no haberme dado cuenta, ese es el único defecto, pero no me lo puso el Colegio sino porque yo no me di cuenta. Y la verdad yo no le veo limitantes a la docencia, la Facultad y la Universidad en general es bellísima, que aquí puedes estar de docente y no hacer nada, pero si tú quieres hacer algo, lo puedes hacer. La institución te da la posibilidad, la apertura de hacer algo que quieras en todos los sentidos (Entrevista 5).

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

Dificultades hay muchas, el salario no es el que uno mereciera si tomaran en cuenta todo lo que uno hace. Estamos muy limitados de espacios físicos, son muy peleados, pero ya no me quejo, aquí estamos trabajando. Lo que te digo que también depende mucho de las autoridades en turno, de si eres cercano o no, si eres partidario de o no, cada vez que van a elegir un di-

rector se hacen los grupos que están en favor de una planilla o de otra. La dinámica de ver a los miembros de la junta de gobierno, de lo referido a quiénes están conteniendo, es esa incertidumbre. Lo único que deseas es que no se interfiera con el trabajo realizado. La Facultad tiene menos apoyo y menos recursos que otros sitios, los institutos, por ejemplo, el IISUE (Entrevista 3).

Finalmente, argumentaron que las dificultades en la docencia consisten en el tiempo asignado a las actividades, y en la falta de recursos, que retrasa y convierte en obstáculo la publicación de resultados y su difusión, es decir, que, dependiendo de las visiones de los actores encargados de la dictaminación de los proyectos, puede diferir el sentido inicial de la actividad como docente y director de tesis, convirtiendo el medio en una actividad competitiva.

Los factores son de tiempo. No siempre se cuenta con recursos; eso hace que se frenen algunos proyectos, sobre todo cuando he tenido resultados y dónde lo vas a publicar, en qué libro se va a difundir. En este caso de la difusión de la investigación, he atravesado por dificultades. A veces, tu proyecto no coincide con los proyectos de otros; se ha vuelto un medio competitivo, al grado de volverlo complicado porque dictaminan un trabajo, pero si te dictamina alguien que tiene una visión distinta a tu proyecto, pues se vuelve complicado. En cuanto a mi función como dictaminadora priorizo lo académico, me guío por ser muy profesional. (Entrevista 1).

## Conclusiones

Encontramos las diferentes actividades que dan cuerpo a la labor docente, como el diseño de programas de las asignaturas y de materiales didácticos para el desarrollo de los cursos, las propuestas de exámenes extraordinarios. En su discurso, ellas detallan las experiencias a lo largo de su vida como docentes de Licenciatura y del Posgrado en Pedagogía, las estrategias de acercamiento, la relación y la crea-

ción de lazos académicos con sus estudiantes, las congratulaciones, el desgaste intrínseco que supone la vida dentro del salón de clases, y los momentos que los hacen reflexionar y reconstituir su ser docente.

La labor docente, se manifestó lo relativo a la impartición de cursos en licenciatura y experiencias en posgrado, así como las cualidades y metodologías impresas en sus trabajos de dirección de tesis, la elaboración de programas de estudio, los agradados y congratulaciones que esta función les ha otorgado, aunados a los momentos de desagrado frente a procesos de formación y conformación de conocimiento; lo mismo sucedió en las actividades relacionadas con la búsqueda, la adecuación y la actualización constante, para el desenvolvimiento del ser pedagogo. Esta preparación queda enmarcada por las académicas a partir de las nociones de planeación y transmisión de sus saberes, así como del proceso de capacitación y formación técnica para la acción y la reflexión en el trabajo colegiado y la pertinencia social, de acuerdo con las necesidades de la institución, en este caso el Colegio de Pedagogía en la FFyL y el SUAyED. Todo lo anterior hizo de la suya una labor acorde con el contexto actual, que sugiere dar respuesta a las demandas del estudiantado; las llevó, además, a procesos reflexivos de su propia práctica y renovación de competencias investigativas y en el oficio intelectual, para un buen desempeño docente.

En cuanto a su rol como sujetos productores del currículo, las actividades realizadas por las académicas se enfocan en el diseño y adecuación de planes y programas de estudio en la Carrera de Pedagogía, dentro y fuera de la UNAM, así como en otras licenciaturas y universidades de México y del extranjero. Estas experiencias les permitieron el fortalecimiento de sus trayectorias profesionales y la terminación de su formación profesional, que se tradujo en un vasto resultado y un gran im-

pacto en congratulaciones y, en algunos casos, en el encuentro con limitaciones dentro de su acción docente, de acuerdo con la pluralidad de actividades, así como en la obtención e implementación de elementos de análisis en experiencias profesionales.

Otro elemento detallado es la formación de cuadros didácticos que se manifiestan al tener ayudantes en las aulas, la participación como tutoras, que actualmente tienen un peso muy importante en los programas institucionales para favorecer la eficiencia terminal, el desarrollo y el asesoramiento en los proyectos de servicio social. Y, en este sentido, la transmisión y generación de conocimientos se encontraron reflejadas en la dirección de tesis, como parte de la gratificación y vinculación entre las funciones de docencia e investigación, debido a que aluden al acompañamiento y motivación de los estudiantes bajo un sentido de identidad, responsabilidad y compromiso, para hacer prevalecer, consciente e inconscientemente, en los estudiantes, las habilidades y los recursos cognitivo-afectivos, adquiridos a lo largo de su formación, la cual vira en lo subsecuente hacia la producción y generación de nuevo conocimiento.

## Referencias

- ATKINSON, Jonh W. y LITWIN, G. Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *EUA, Journal of abnormal and Social Psychology*, EUA, 60(1), p. 52-63. 1960. <https://doi.org/10.1037/h0041119>
- BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos en Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2014. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/203> Accedido en: 20 jul. 2021.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO JESÚS y Fernández Ma-

- nuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación.** Enfoques y metodología. Madrid: La muralla, 2001.
- BONVECCHIO, Claudio. **El mito de la universidad.** México: CESU-UNAM y SXXI, 1991.
- CERTEAU, Michel de. **La invención de lo cotidiano 1.** Artes de hacer. México: UIAITESU, 2000.
- CLARK, Burton. **Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia.** Coordinación de Humanidades UNA. México: Porrúa, 1997.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill, 2004.
- DUCOING WATTY, Patricia. **La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954.** Tomo I. México: CESU-UNAM, 1990.
- DUCOING WATTY, Patricia. **Sujetos, Actores y Procesos de Formación.** México: ANEFEP y FCDH/UATx, 2005.
- GREDIAGA KURI, Rocío. **Profesión académica, disciplinas y organizaciones.** Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. México: ANUIES, 2000.
- GARCÍA SALORD, S. Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, COMIE, v. VI, n. 11, p. 15-31, 2018. En: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/965/965>. Accedido en: 18 sep. 2020.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata, 1998.
- GLAZMÁN NOWALSKI, Raquel. "Estrategias pedagógicas del vínculo docencia-investigación en la tarea docente. Docencia-investigación en la universidad pública". En: MORAN OVIEDO, Porfirio. **Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible.** México: IISUE, 2011. p. 103- 128.
- GOOD, T. y BROPHY, J. School Effects. En: WITTRICK, M. C. **Handbook of Research on teaching.** Nueva York: Macmillan, 1986. p. 241-260.
- GONZÁLEZ, Juliana. De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. En: "La Pedagogía hoy", **Memoria** del coloquio UNAM/FFyL, México D.F, Facultad de Filosofía y Letras, p. 13-26, 1994.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. **Para enseñar no basta con saber la asignatura.** Barcelona: Paidós.1993
- HOUT, M. y ELLIOTT, S. **"Incentives and test-based accountability in education"**. Washington, DC: The National Academies Press, 2011. Disponible en: [http://nfpca.org/Archive/Education\\_Evaluation\\_12521.pdf](http://nfpca.org/Archive/Education_Evaluation_12521.pdf) Accedido en: 17 jul. 2021.
- JIMÉNEZ VÁSQUEZ, Mariela Sonia. **Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral.** Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), v.11, n. 1, p. 1-21, 2009. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>. Accedido en: 4 feb. 2020.
- KNOWLES, Malcolm. **Self-directed learning.** Nova York: Association Press, 1975.
- LLANOS, A.B. Teorías implícitas y culturas escolares. En: MARRERO, J. (S.F.) **El pensamiento reencontrado.** Barcelona: Octaedro, 2009. p. 45-93.
- LÓPEZ OSORNO, Adriana Yamille. ¿Quién es un buen docente en la universidad? La perspectiva de los estudiantes de pedagogía del sistema de universidad abierta y a distancia de la UNAM, "XI Congreso Nacional de Investigación Educativa", **Memorias** electrónicas COMIE, Nuevo León, 2011.
- MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, Washington, American Psychological Association, 50(4), p. 370-396, 1943. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- MONTIEL OVIEDO, M. A. **Vínculos, transferencias y deseos de saber.** Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM. México: ANUIES, 2014.
- PALOMERO PESCADOR, José Emilio. El profesor de la Nueva Misión 2015. Un profesorado para el siglo XXI.

**Boletín 9 del Modelo Educativo**, México, Tecnológico de Monterrey, 2005. Disponible en: [http://sitios.itesm.mx/va/dide/boletin\\_9/editorial/editorial.htm](http://sitios.itesm.mx/va/dide/boletin_9/editorial/editorial.htm) Accedido en: 2 jul. 2021.

PÉREZ RIVERA, Graciela. La formación docente en la perspectiva del centro de didáctica y su proyección en el centro de investigación y servicios educativos (CISE) de la UNAM. **Perfiles educativos**, México D.F, CESU-UNAM, n. 38, p. 5-19, 1987. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1987-38-la-formacion-docente-en-la-perspectiva-del-centro-de-didactica-y-su-proyeccion-en-el-centro-de-investigaciones-y-servicios-educativos-cise-de-la-unam.pdf> Accedido en: 2 jul. 2021.

RUIZ DE MIGUEL, C. Factores familiares vinculados al bajo rendimiento escolar. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, v. 12, n. 1, p. 81-113, 2001. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A> Accedido en: 2 jul. 2021.

SANDOVAL, R. **La institucionalización de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de**

**la UNAM (1975-1972)**. 1998. 320 p. Tesis de Maestría (Educación) - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, México, 1998.

SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio y RAMOS MORALES, Juan Mario. **Trayectorias: biografías y prácticas**. México: UPN, 2011.

STAUFFACHER, Daniel y KLEINWÄCHTER, Wolfgang. **For reflections by participants**. UN MDG Goal 8, Target 5. 2005.

ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. **La enseñanza universitaria**. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2007.

ZEMELMAN, Hugo. Ideas metodológicas para el estudio de los sujetos sociales. En: ZEMELMAN, Hugo. **Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento**. México: El Colegio de México, 1996. p. 91-130.

Recibido em: 15/07/2021

Revisado em: 25/10/2021

Aprovado em: 30/1-0/2021

**Jesús Carlos González Melchor** é Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Pedagogía y Maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional y el Colegio de Pedagogía FFyL UNAM. Líneas de investigación: Didáctica y Currículum, Orientación educativa, Investigación biográfica narrativa. E-mail: [jesuscarlosmelchor@gmail.com](mailto:jesuscarlosmelchor@gmail.com)