



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

Díaz Medina, Aldo Raúl; Camacho Sandoval, Salvador
El ethos profesional del profesor investigador: una aproximación a los dilemas éticos de la vida académica
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 14, e1776, 2023, Enero-Diciembre
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
Chihuahua, México

DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1776

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521674411021>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El *ethos* profesional del profesor investigador: una aproximación a los dilemas éticos de la vida académica

The research professor's professional ethos: An approach to ethical dilemmas of the academic life

Aldo Raúl Díaz Medina
Salvador Camacho Sandoval

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es analizar, desde una perspectiva ética, las circunstancias en las que profesores-investigadores viven de manera cotidiana la profesión académica. Como herramienta teórica, el estudio utilizó una propuesta sobre el *ethos profesional*, la cual permite discurrir sobre los dilemas éticos concurrentes en la vida de los sujetos a lo largo de varias décadas de trabajo académico en una universidad de provincia. El instrumento que se utilizó para la obtención de la información fue una entrevista de tipo biográfica-narrativa, con la cual se recuperaron dos relatorías sobre experiencias significativas en la configuración de su actuar profesional. Esta investigación permite relacionar diferentes factores de tipo político, económico e institucional con la configuración del *ethos profesional* como una forma de adaptación frente a las condiciones de imposición y transformación de la academia en el siglo XXI.

Palabras clave: Burocratización, educación superior, ética profesional, profesor investigador.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze, from an ethical perspective, the circumstances professors-researchers live in the academic profession on a daily basis. A proposal on the *professional ethos* was implemented as a theoretical strategy, which allows to discuss on the ethical dilemmas that have occurred in the participants' lives throughout decades of academic work at a provincial university. The instrument applied to collect the information was a biographical-narrative interview, from which two reports on significant experiences in the configuration of participants' professional actions were obtained. This research allows relating different political, economic and institutional factors with the configuration of the *professional ethos* as a way of adapting to the conditions of imposition and transformation of the 21st century academy.

Keywords: Bureaucratization, higher education, professional ethics, research professor.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo económico que México logró durante la segunda mitad del siglo XX originó en la educación superior un crecimiento exponencial en su demanda, lo que en consecuencia provocó la creación y expansión de instituciones de educación superior (IES) en todo su territorio (Grediaga et al., 2004). Dentro de esta dinámica de crecimiento, a pesar de que se alcanzaron importantes logros en materia de cobertura, se hicieron visibles distintas dificultades en la calidad, administración y evaluación de los servicios ofrecidos. Como respuesta, a finales del siglo XX el gobierno mexicano adoptó una configuración política y administrativa del trabajo académico a partir de un modelo ideológico de organización y gobierno denominado *nueva gestión pública* (NGP) (Díaz-Barriga, 2013).

Como derivación, las IES se afiliaron a un modelo de corte neoliberal que impulsó la asignación de ingresos y recompensas en función de la capacidad productiva y el cumplimiento de estándares de calidad, todo esto con el fin de hacer compatible un modelo de gestión que se debatía entre la imposición de restricciones presupuestales y la preciada encomienda de elevar la calidad de este nivel educativo. Implementar un cambio en los valores de trabajo de las funciones académicas posicionó los temas de acreditación e investigación como focos de atención de la labor docente en las IES. El resultado fue una confusión de fines y medios (Camacho, 2016).

Así también, programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que venía funcionando desde 1984, y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que arrancó en 1996, marcaron las pautas que debían atenderse para alcanzar estímulos económicos. Lo anterior implicó tener como prioridad incrementar los niveles de escolaridad de los docentes para que tuvieran estudios de posgrado y desarrollaran más proyectos de investigación.

Este cambio en los valores de evaluación y la concesión de los ingresos rompió drásticamente los esquemas de la práctica docente en la educación superior, generando una transformación profunda de la profesión académica. Las tareas de docencia perdieron peso en contraste con otras funciones académicas como la investigación,

Aldo Raúl Díaz Medina. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es Licenciado en Filosofía y Maestro en Investigación Educativa por la UAA. Doctorante en el programa en Investigación Educativa, sus líneas de investigación se ubican en sujetos de la educación, ética e identidad profesional. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo “La formación personal del asesor de preparatoria abierta como punto de reflexión en torno a la configuración de su identidad” (2018). Correo electrónico: diazr.aldo@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1215-4704>.

Salvador Camacho Sandoval. Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es Licenciado en Educación por la UAA, Maestro en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINESTAV-IPN y Doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois en Chicago. Es autor y coautor de una decena de libros, el último *¡Libros sí (también rock), bayonetas no! Contracultura, política y guerrilla en los años sesenta y setenta*. Trabajó durante nueve años en la administración pública en proyectos de educación, cultura y ciencia. Ha impartido más de 300 ponencias y conferencias. Correo electrónico: camacho_sal@yahoo.com.mx. ID: <https://0000-0001-8065-5530>.

difusión y gestión, exigiendo una nueva condición de saberes y prácticas, para los cuales los docentes no habían sido formados, provocando que la figura educativa docente se renovara bajo los propósitos de una nueva condición profesional: el renombrado profesor-investigador (COMIE, 2003).

Esto tuvo un efecto importante para los profesores universitarios que se dedicaban únicamente a la docencia, ya que tuvieron que modificar su dinámica de trabajo para incluir dentro de sus quehaceres la realización de tareas de investigación, gestión de proyectos y conformación de grupos de investigación (Galaz-Fontes et al., 2008; SEP, 2015). Como resultado, la recepción que se tuvo entre estos profesores no fue homogénea, pues mientras que algunas universidades del centro del país ya contaban con institutos, programas y profesores inmersos en tareas de investigación, en la gran mayoría de las universidades de provincia existieron casos en los que profesores con nula experiencia en el campo vieron acrecentada su carga de trabajo. Con el paso del tiempo se fueron identificando otros desafíos, como la presión del cumplimiento de un número específico de publicación de artículos en revistas académicas para que estos profesores se integraran al SNI y con ello lograr que sus instituciones contaran con la acreditación de calidad en diferentes organismos educativos (Galaz-Fontes et al., 2009; Kogan, 2007).

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

En esta transformación de la profesión académica, a partir de los parámetros introducidos con la NGP, también se dio un cambio en la configuración ética de la profesión docente. Hubo cambio de valores y reglas del campo de la educación superior, lo cual da lugar a interrogantes como: ¿qué dilemas éticos tuvieron los académicos?, ¿cómo se adaptaron?, ¿las superaron?, ¿cuáles son los nuevos valores de la profesión académica?, ¿se dieron cambios en la configuración ética de la profesión?, ¿qué cambios se tuvieron que hacer?, cuestionamientos que dejan entrever un vacío creciente en las condiciones éticas de la profesión docente en las universidades públicas, especialmente en estados de la provincia de México.

ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo se asume como premisa que la continuidad de la profesión académica se ha fundamentado en la capacidad de los sujetos para reconfigurar su *ethos* frente a las disposiciones de la vida laboral. No obstante, resultan ser todavía escasos los referentes que se tienen sobre el tema y, sobre todo, la participación de estudios que involucren a universidades de la provincia del país, pues estas IES han sostenido condiciones de trabajo particulares y tienen contextos diferentes a otras universidades de la Ciudad de México, en donde ya existen algunos referentes de estudios sobre el *ethos profesional* del académico (Yurén et al., 2014).

En los hechos, la dinámica de aceleración y diversificación del desarrollo de la profesión académica ha sido desprovista de un seguimiento y debate ético, lo que se ha manifestado en una postura reaccionaria para condicionar la práctica académica a partir de reglas generales y posiciones morales, que poco o nada favorecen la comprensión de este importante fenómeno. Además, la evidencia encontrada (Romero y Yurén, 2007; Yurén, 2001) apunta a que los mecanismos dados durante los estudios de educación superior, entendidos como el conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas) que dan realidad a este campo de interacción, no favorecen el proceso formativo y de configuración de un *ethos*.

A partir de estos planteamientos, el presente trabajo propone el seguimiento narrativo de experiencias de vida de dos profesores-investigadores de una universidad pública de provincia, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), creada en 1973 (Barba, 2000), como una propuesta útil para identificar la expresión que da paso al *ethos*.

El objetivo general de este estudio es analizar las experiencias significativas que han tenido estos docentes a lo largo de su trayectoria profesional, con el fin de construir un saber respecto a su vida académica, dentro de un contexto de necesidades y exigencias externas, derivadas de la aplicación de políticas nacionales con referentes internacionales en este nivel educativo dentro del contexto de las universidades de provincia.

Conceptualización del *ethos profesional* en la investigación

La noción más antigua de *ethos* de la que se tiene conocimiento significó “morada o guarida de los animales” (González, 1997, p. 10), simbología que posteriormente también fue aplicada al ser humano bajo la idea de *lugar de resguardo* o *refugio* en el cual habita el hombre. Dicha representación hacía referencia a las cuevas donde los primeros seres humanos se protegían de las inclemencias del tiempo, invocando la imagen de *morada* en tanto que lugar. También invitaba a considerar el comportamiento habitual del individuo, y de aquí surge la interpretación de *ethos* como una forma de ser del individuo ajena a toda imposición o afección externa, una condición en la

que el sujeto puede seguir sus principios, gracias a que se encuentra en la seguridad de su hogar. Una segunda acepción que se tiene sobre *ethos* es la idea de costumbre, como consistencia de personalidad o comportamiento que se mantiene a través del tiempo. Dichas interpretaciones han dado lugar a que su recuperación etimológica, en muchas ocasiones, sea asociada con los conceptos de *costumbre* o de *hábito*, que en última instancia pueden ser cercanas, pero no intercambiables (González, 1997).

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

A partir del siglo XX, es posible distinguir dos grandes corrientes disciplinares que han recuperado el *ethos* como temática de trabajo: la etología y el *ethos* cultural. La etología refiere a la disciplina psicológica que tomó independencia a partir de la década de 1930, gracias a la gran aceptación del paradigma conductista dominante de aquella época. Sus representantes más populares son Konrad Lorenz y Niko Tinbergen, quienes impulsaron una teoría de la conducta animal, rompiendo el esquema simplista de *instinto animal* (Giner et al., 1998). El *ethos* cultural, por su parte, alude a la subcorriente disciplinar desprendida de la antropología cultural del siglo XVIII que se renovaría a partir de la ecología humana, la cual postuló el examen cultural mediante el análisis de las ideas y valores predominantes de un grupo como distintivo identitario (Hillmann, 2001; Theodorson y Theodorson, 1969). En esta concepción, la noción de *ethos* respondió al conjunto de ideas y creencias de un grupo de personas étnicamente conectadas, tomando especial atención a los esquemas de conducta que regulan la convivencia del grupo (Schoeck, 1973).

Dentro de esta segunda subcorriente disciplinaria, uno de los principales exponentes que recuperó la noción de *ethos* es el sociólogo Robert Merton, autor que se distinguió por analizar la dinámica de la investigación científica como una estructura social (Hillmann, 2001; Schoeck, 1973). La propuesta teórica que este autor introdujo fue la idea de que la práctica científica, al igual que cualquier otro campo social, puede ser analizada por aspectos de estructuración y de motivación de los sujetos, como lo

son los procesos de socialización, extirpando la antigua idea de que la ciencia sigue un proceso objetivo e impersonal.

En líneas generales, los sujetos (científicos) se identifican con determinado rol o estatus jerárquico, lo cual les permite apropiarse de ciertos elementos que posibilitan o restringen su actuar, a la vez que entran y reconocen cierto tipo de motivaciones; elementos que entran en juego durante las diferentes etapas que propone la dinámica científica. Esta concepción específica fue recuperada por Teresa Yurén (2001) bajo la noción de *ethos profesional*, la cual le permitió llegar a una propuesta de análisis teórico-metodológico para el campo de la investigación educativa en México, durante la primera década del siglo XXI.

METODOLOGÍA

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo utilizando una metodología cualitativa, dentro de la cual se ha aprovechado el diseño biográfico-narrativo. Para lograr el objetivo del estudio se realizaron entrevistas a dos profesores-investigadores del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH) de la UAA, profundizando en varios aspectos de su trayectoria de vida y atendiendo los cambios vividos para la conformación de su profesión académica, tal como hoy se conoce. Se exploraron además los antecedentes educativos de los participantes, así como sus motivaciones e inquietudes por el mundo de la docencia y la investigación.

Trayectorias de vida académica

La información de los participantes se recuperó a partir de la construcción de conversatorios para el establecimiento de significados sobre la configuración de su *ethos profesional*. Los conversatorios tuvieron como meta el desarrollo de un tema, o varios, para que fueran expuestos con soltura y en términos en los que los participantes se sintieran cómodos. Cabe mencionar que se procuró brindar libertad a los participantes para explorar situaciones, experiencias y significados con amplia flexibilidad (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torre, 2018; Savin-Baden y Major, 2013).

A continuación se presentan extractos de los conversatorios en los que se narran las experiencias y las opiniones de los profesores-investigadores participantes. Por razones de confidencialidad, se utilizan las nomenclaturas PI1: Profesor-Investigador 1 y PI2: Profesor-Investigador 2, para el designio de los dos participantes. Asimismo, los nombres de las personas referidas dentro de las narrativas han sido modificados, utilizando nombres ficticios.

Profesor investigador 1 (PI1)

El PI1 parte de un contexto bastante particular; como dato sobresaliente se anota que su ascendencia familiar se remonta a un pequeño pueblo del estado de Michoacán.

La formación escolar de sus padres constaba de algunos años de educación básica y, en cuanto a su ocupación, atendían una pequeña tienda miscelánea en el poblado. Alejado de las grandes ciudades y escuelas y, por ende, del contacto con la vida académica que se gestaba durante la época, el PI1 se insertó en estudios de carácter religioso, cuestión que le demandó mudarse a Monterrey por un tiempo y, posteriormente, radicar en otro país para adentrarse en los estudios sobre la religión católica.

La educación que el PI1 recibió en el seminario semejó a lo que en la escuela pública ocuparía el lugar de los estudios de secundaria y carrera profesional, aunque con un objeto claramente orientado al sacerdocio. Cuando su formación terminó, tuvo que volver a México, pero se dio cuenta de que el sacerdocio no era lo suyo, por lo cual aprovechó la oportunidad de estar en el extranjero para realizar una maestría en Ciencias Sociales. Este cambio marcó una nueva dirección en su vida.

El PI1 regresó a México, pero ya no a su pueblo natal sino a Monterrey, donde experimentó, por primera vez, el mundo laboral al integrarse a la vida académica como profesor. En muy poco tiempo su esfuerzo lo llevó a la jefatura de un departamento, que posteriormente abandonó para aceptar una invitación de trabajo de un antiguo compañero de seminario, que se encontraba en la recién fundada Universidad Autónoma de Aguascalientes.

A su llegada a la universidad, que se había creado en 1973, el PI1 supo que la institución vivía un proceso de expansión, cuestión que era acorde con la demanda educativa que se venía gestando en la entidad y en todo el país y que se relacionaba con la clara urgencia de cubrir una necesidad formativa en educación superior. Así también, se dio cuenta de que la universidad no tenía claramente definido cómo lograr este crecimiento, hablando de aspectos como el modelo institucional, la contratación de profesores, la impartición de clases y, entre otros, el impulso a la investigación.

Estas circunstancias definieron los primeros pasos del profesor como académico al interior de la universidad, pues si bien la invitación que se le había extendido radicaba en una tarea específica en la recién creada licenciatura de Sociología, su participación en la universidad iría más allá de esa responsabilidad. La plantilla docente que se tenía por aquellos años apenas lograba cubrir la oferta educativa, por lo que también implicó mucho trabajo como docente y administrativo en otras carreras, e incluso en el bachillerato de la UAA.

A medida que la universidad crecía, se contrataban más profesores, por esta razón fue necesario que el profesor y su colega se dieran a la tarea de buscar profesionistas para incorporarlos a la institución. Aun así, la comunidad universitaria siguió siendo muy pequeña, lo que permitiría establecer relaciones personales cercanas entre colegas y trazar el rumbo que debía seguir la universidad.

Los que éramos profesores de tiempo completo éramos un puñado realmente, de tal manera que nos conocíamos prácticamente todos de manera personal y nos tratábamos también de manera personal; también con las autoridades de la universidad [...] porque nos tocó la suerte de partici-

par en lo que podríamos llamar la construcción de lo que ahora es la universidad [...] Podíamos dialogar acerca de cuál era el camino que debía seguir la universidad, cuál era la organización que debía tener, etc. [PI1, comunicación personal, 2021].

La influencia del profesor en la configuración universitaria abarcó diferentes campos de acción; uno de los más significativos fue el trabajo de investigación, a pesar de que la universidad todavía no la contemplaba de manera formal, por lo que realizarla implicó tener una iniciativa personal fuera de lo común y una capacidad propositiva de relevancia. Era una actividad que no tenía referentes, al menos no en Aguascalientes.

El PI1 daba ejemplo sin proponérselo, pues además de lo que se podía enseñar en las aulas sobre esta actividad, su forma de pensarla lo comprometió con la idea de que para aprender a hacer investigación no había otra forma más que hacerla. Esta concepción fue lo que lo llevó a plantear sus primeras investigaciones en conjunción con sus alumnos. El desarrollo de las actividades de investigación no se encontraba formalizado institucionalmente, por consiguiente, había una amplia libertad de acción, pero también existía un alto desconocimiento sobre cómo hacer investigación, qué temas trabajar y, entre otras interrogantes, para qué hacer investigación.

Fue en este punto donde la creatividad e iniciativa, además de la experiencia formativa del PI1, vendría a promover una particular forma de investigar, que no respondía a esquemas externos, sino a inquietudes personales, con acercamientos teóricos y metodológicos que él había recuperado a lo largo de su formación. Algunas de sus experiencias de entonces las recuerda así:

Acompañábamos a los alumnos en los talleres de investigación y ahí abordábamos diferentes temáticas, pero una que yo recuerdo con especial cariño, podríamos decir, fue un estudio que hice con los alumnos de Sociología sobre la mitología purépecha [...] No tengo un campo específico de investigación al que me haya ceñido durante toda mi trayectoria como investigador, aunque sé que muchas de las instancias académicas, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT], valoran mucho el que uno se especialice en un área específica, y pues yo he abordado diversas. Para justificarme, suelo citar a uno de los clásicos de la sociología, que es Max Weber, uno de los fundadores de la sociología. Él decía “yo no soy un burro y, por lo tanto, no tengo un campo”. Es broma [...] Tengo que pensar en una perspectiva más que en un campo, pues mi perspectiva empezó a ser paulatinamente cultural, de tal manera que, al final, en la actualidad podría decir que la perspectiva de mis investigaciones es una perspectiva cultural [PI1, comunicación personal, 2021].

Esta visión que el PI1 planteó sobre el trabajo de investigación habla de una relación personal, casi íntima de cómo ver y hacer investigación. Durante la relatoría de sus proyectos resulta común encontrar la frase “porque otra vez esta investigación surgió de una anécdota” (PI1, comunicación personal, 2021), lo cual permite considerar que el trabajo de investigación realizado por el profesor no le resultaba ajeno o extraño, sino más bien propio y apasionante.

La posición del PI1 respecto a los propósitos o fines de la investigación partía de una preocupación por lo que tenía que hacer la universidad y el lugar que esta debía tener en la sociedad. Según él, la investigación que se hace dentro de la educación superior es primordial para el país, no porque gracias a ella se estén resolviendo los problemas de nuestra sociedad, que sería ideal, sino porque se tienen conocimientos nuevos e importantes de la realidad. La investigación que se desarrolla en la academia mantiene el ejercicio reflexivo y crítico sobre el conocimiento existente, es decir, no se hacen estudios en la universidad pensando en la resolución de un problema inmediato. La investigación, para PI1, debe ser una actividad de generación de conocimiento.

Siguiendo la narrativa del profesor, también desarrolla una reflexión importante sobre las condiciones institucionales que tenía al investigar. Él cuenta que sus estudios se solventaban fácilmente con el presupuesto que la universidad le brindaba: visitaba archivos para obtener datos, requería de equipo de cómputo y material de papelería, y nada más. Utilizaba insumos que eran fácilmente financiados por la institución y que de no tenerlos tampoco detenía el trabajo. Los elementos que sí tenían gran peso en el desarrollo de las investigaciones eran el tiempo y el esfuerzo dedicado a dicha actividad. Años después, la misma evolución del trabajo académico en contextos nuevos implicó otro tipo de dificultades.

La universidad [UAA] de alguna manera fue estructurándose, digamos, más rígidamente, y empezaron estas exigencias desde presentar los proyectos y que te los aprobaran y luego tener que dar informes sobre los avances de investigación cada semestre, informar cuando terminas la investigación, pero no solamente en la universidad, también en el SNI; allí tienes que estar dando informes sobre tus procesos de investigación, con cierta obligación de publicar, que si en revistas arbitradas, que si *indexadas*, etc., y todo eso. También debes atender los requisitos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente [PRODEP], el antiguo PROMEP; ahí también hay que estar dando informes acerca de lo que haces, etc. También hay becas al desempeño y allí también tienes que estar informando acerca de lo que haces [...] y esto simplemente a mí me hace recordar a uno de los autores que enseñé en la carrera de Sociología y ahora en la maestría y en el doctorado, que es Erving Goffman, sociólogo norteamericano que, en alguna de sus obras, llamada *La representación de las personas en la vida cotidiana*, en alguna parte de su libro dice: “uno tiene que elegir en si trabajas, dedicar tu tiempo a trabajar o dedicarlo a demostrar que trabajas”, y creo que nosotros actualmente dedicamos demasiado tiempo a demostrar que trabajamos. Ahora todavía peor con la pandemia, porque se les exige, se nos exige a los profesores que llevemos una bitácora de lo que hacemos, que demos información sobre cómo van avanzando nuestros cursos, etc., cuando antes uno simplemente enseñaba y ya. Pues sí, en ese sentido no es una muy buena experiencia [PI1, comunicación personal, 2021].

Entre los cambios más notorios que este profesor identificó como parte de la vida institucional está el aumento de la burocratización, el cual influyó directamente en el desarrollo del trabajo académico, lo que implicó más horas de dedicación e imposición de nuevos requisitos de corte administrativo.

El PI1 se manifiesta comprometido con desarrollar su trabajo como académico, a través de la focalización de todos sus esfuerzos como investigador, dejando de lado otros aspectos de la vida académica. “Ahora”, dice, “estoy regresando a mis antiguos trabajos: esa primera investigación que hice hace mucho tiempo tiene que actualizarse, quiero regresar y mejorar algunos trabajos de antes” (PI1, comunicación personal, 2021). Esto no significa que desconozca las actuales condiciones del trabajo académico, que no son fáciles de afrontar para las nuevas generaciones de académicos.

Profesora investigadora 2 (PI2)

Los orígenes familiares de la PI2 fueron los de la “clase trabajadora”, que mantenía una visión contradictoria sobre lo que debía ser la educación de los hijos. Mientras que, para el padre, los estudios para las mujeres eran totalmente innecesarios, salvo la educación primaria, pues su futuro muy probablemente dependería de su esposo, para la madre, quien también tenía una fuerte influencia sobre el futuro de sus hijos, los estudios eran importantes y necesarios tanto para sus hijos como para sus hijas, aunque les daba libertad para que estudiaran hasta el nivel que ellos quisieran. Las palabras de la PI2 sobre ello son las siguientes:

Mi mamá, que también nació aquí en Aguascalientes, tenía mucho interés en formarnos bien, digámoslo así. Yo vengo de una familia trabajadora. Mis papás no son de buena posición económica; mi mamá con mucho esfuerzo hizo la carrera de contador privado, ella fue la única que estudió en su familia y entonces, desde que éramos muy chicos, mi mamá se esforzó mucho porque tuviéramos buena educación [...] Mi papá pretendía que al menos nosotras las mujeres, quienes éramos las más grandes, estudiáramos la primaria, porque decía que nos íbamos a casar. Yo soy claramente el ejemplo de las mujeres a las que sus papás les decían que no estudiaran porque se iban a casar, que nada más iba a atender al esposo [...] mi papá era un hombre muy tradicional [PI2, comunicación personal, 2021].

La concepción de que las mujeres debían quedarse en casa para atender a su marido y a sus hijos constituiría no solo una percepción de su padre, sino también un constructo cultural y bastante generalizado para la época. Resultaba bastante difícil o por lo menos era poco común considerar que una mujer aspirara a la formación profesional; cuestión por la cual la situación de la PI2 resultaría bastante relevante.

Una vez que finalmente los padres de la PI2 acordaron apoyar la educación de todos sus hijos, se derrumbó un muro de prejuicios sexistas, aunque esta decisión trajo consigo un reto financiero, toda vez que comprometía a que sus padres hicieran cambios en sus planes, como dejar de pagar escuelas privadas e inscribir a los hijos en las públicas:

Yo estuve dos años en un colegio de monjas, una situación bastante desagradable para mí porque era una niña pobre. Luego, como mi mamá estaba teniendo más hijos, optó, con mucho pesar, por llevarnos a una escuela pública cercana a la casa. La verdad, tampoco tuve mucha facilidad para acoplarme ahí [PI2, comunicación personal, 2021].

De joven, la PI2 decidió estudiar la licenciatura en Sociología, aunque reconoció que no estaba dentro de sus planes, pues ella quería estudiar la carrera de Derecho. Quienes influyeron en esta decisión fueron dos estudiantes de Sociología que fueron a la preparatoria a promover una revista que ellos estaban publicando. Bastó esa pequeña experiencia para definir su futuro profesional, pero ya inscrita en la universidad no le resultó fácil, pues la situación económica familiar no era la mejor y ella tuvo un desempeño académico regular. Estas dificultades representaron un estímulo importante para cumplir con sus objetivos:

La verdad que empecé con materias que para mí eran difíciles, otras no tanto, pero ahí fue cuando le empecé a echar más ganas porque sí me gustaba mucho la carrera [...] Mis papás tenían restricciones económicas. Cuando yo estaba en la universidad, mi hermana estaba estudiando la Normal y mi hermano la carrera de Enfermería; tenía a los otros hermanos en la secundaria y la prepa; entonces, todos los hijos estábamos estudiando [PI2, comunicación personal, 2021].

Este esfuerzo realizado por la PI2 no pasaría inadvertido. Los profesores observaron en ella a una estudiante con capacidad para realizar actividades de docencia, por lo que la invitaron a que fuera adjunta del doctor Pérez Ramírez, a quien siempre admiró. Ella estaba contenta, pero tenía dudas en cuanto a su futuro porque existía el prejuicio de que los egresados de IES que daban clase lo hacían porque habían fracasado como profesionistas. Con el tiempo se percató de que la idea del trabajo académico sería entendida de otra manera.

Su inserción al campo laboral, una vez egresada, fue trabajando para una empresa paraestatal, lo cual abarcaría su principal ocupación, aunque el gusto por la docencia ya se había desarrollado, por lo que también se vio impartiendo algunas clases en nivel medio superior. No pasaría mucho tiempo antes de que un antiguo maestro de la carrera le extendiera la invitación para que volviera a estudiar; en esta ocasión para hacer una maestría en la UAA, con apoyo del CONACYT dentro de sus políticas de formar investigadores. Así lo recuerda:

La maestría era fundamentalmente para habilitar a los profesores de la universidad, a los maestros de tiempo completo. Yo en ese entonces no trabajaba en la universidad [...] pero tenía ganas de aprender más. Ya cuando estuve ahí me sentí muy halagada, porque estaba con gente que yo admiraba mucho, maestros muy reconocidos para mí y, pues eran mis compañeros [PI2, comunicación personal, 2021].

Esta faceta en la vida de la profesora también impuso nuevos retos; era apenas una recién egresada, comenzaba su vida laboral que ya era compleja y, además, formaba una familia, por lo que aceptar hacer un posgrado se volvía una gran responsabilidad. A esto hubo que agregar los costos que implicaba seguir estudiando. Estas decisiones y gastos recaían directamente en ella, pero las circunstancias se fueron acomodando para poder salir adelante, por ejemplo, en su trabajo le dieron oportunidad de acomodar sus horarios para que pudiera estudiar. Por las tardes siguió dando clases en

un bachillerato para poder pagar las mensualidades. Así lo reconoce: “Para mí, sí era mucho dinero; a los maestros de la UAA no les cobraban nada, pero a mí, sí” (PI2, comunicación personal, 2021). La PI2 pudo dar clases en la universidad para que le exentaran del pago, pero no logró hacerlo, por diferencias con el jefe de la carrera, quien sí apoyó a otras dos personas que estaban en las mismas circunstancias.

Los conflictos del pasado salían a relucir en un momento clave para la profesora. Entonces intervino su profesor que siempre la había apoyado; fue a hablar con los jefes de los departamentos de Filosofía y de Educación para que allí sí se pudiera incorporar como docente y, de esta manera, ya no tendría que pagar sus estudios de maestría.

Posteriormente, las dificultades eran de otro tipo porque la carga de trabajo incrementó. Antes se había inscrito a una maestría en Zacatecas, cuyos maestros iban a Aguascalientes los fines de semana. Luego llegaron tres hijos, uno tras otro. Esto hizo que no pudiera trabajar en la elaboración de su tesis al finalizar las clases de la maestría en la UAA. Para terminarla, solicitó la beca Supera, pero ni al concedérsela logró titularse en tiempo y forma, sino hasta años después.

La verdad es que no podía dedicarme a la tesis, entonces yo nunca toqué ese dinero de Supera. Como en dos o tres ocasiones me dijeron “te damos una prórroga”, pero yo tenía hijos que atender; además, cada semestre cambiaba de materias que impartía en el bachillerato y daba clases ya en Sociología, en Educación, en Filosofía... realmente era muy difícil para mí. Pasaban años y años y yo no avanzaba, pero mi tutor nunca me dijo “oiga, no sea floja y respete mi tiempo, ya quiero que se titule”. Fue respetuoso y entendía mis problemas; además, en la UAA reconocieron mis habilidades para la administración, porque fui jefa del Departamento de Sociología [PI2, comunicación personal, 2021].

La situación se había complicado, pues el trabajo docente y administrativo era bastante absorbente, pero la tesis no se abandonó y, después de ocho años, la PI2 se pudo titular. Sus palabras fueron: “A mí me parece que de milagro salió” (PI2, comunicación personal, 2021). En los hechos, haciendo una reflexión sobre aquella época de su vida profesional, ella terminó su investigación debido a que se tomó su primer periodo sabático. Ya siendo maestra de tiempo completo, también dejó la maestría de Zacatecas y su situación familiar lo possibilitó.

Con años de experiencia en las aulas, ocupando cargos de administración y recién egresada de una maestría, la PI2 se involucró aún más en el mundo de la investigación y se dedicó a presentar proyectos para que la universidad la apoyara. Reconocía que, aun habiendo terminado una tesis, no sabía bien cómo hacerlo y, nuevamente, su profesor e influencia principal le extendió la mano para ayudarla, invitándola a colaborar en una investigación de conjunto. La situación fue la siguiente:

Pérez me invitó a trabajar después de titularme, ya como maestra y de tiempo completo en la universidad. Me dijo que si quería colaborar en un proyecto con él, no que fuera yo a ser responsable de un proyecto, sino a colaborar con él, y le respondí: “Yo sí quiero trabajar contigo, lo que

tú quieras trabajar yo lo trabajo, porque me parece que puedo aprender mucho de ti y para mí es un halago que me invites a colaborar”. Entonces me explicó su plan: “Estoy pensando en hacer un proyecto más o menos amplio que involucre a más personas como colaboradores para que se atienda la temática de diferentes maneras” [PI2, comunicación personal, 2021].

Lo que se proyectó como un trabajo colaborativo se transformó en un planteamiento para continuar estudiando, específicamente para hacer la tesis doctoral de la PI2. Su interés intelectual no se detuvo con los estudios de maestría a pesar de la dificultad que le representó, se planteó una meta más por alcanzar y de nuevo su profesor y tutor fue pieza clave para lograrlo, aunque esta experiencia significó una situación un tanto inesperada, porque ya había iniciado una relación académica con otro profesor, recomendado por su anterior tutor.

Apenas comenzados sus estudios de doctorado, la PI2 procuró no repetir la experiencia de la maestría y administró su tiempo de mejor manera, además solicitó algunos cambios en el esquema de su carga de trabajo como académica.

En ese tiempo ya tenía asignadas quince horas para investigación, entonces hablé con el rector de la universidad, para ver si me autorizaban la liberación de algún tiempo. Él me respondió: “Le vamos a aumentar a veinte horas de investigación para que usted las pueda dedicar al doctorado, que sea medio tiempo dedicado al doctorado”. Entonces tenía veinte horas para el doctorado y veinte horas para la docencia, pero esas veinte horas me las exprimían al máximo, porque daba dos o tres clases y luego la tutoría longitudinal, varias actividades, la coordinación de academia, esas cosas [...] Aún así, las condiciones del doctorado fueron mejores que las de la maestría [PI2, comunicación personal, 2021].

En el posgrado hubo algunas complicaciones, las indicaciones y normas dentro de la coordinación no resultaban ser del todo claras, incluso en algunos momentos generaron contradicciones importantes; de manera específica, la PI2 señaló que los apoyos económicos del CONACYT fueron interrumpidos después de que se había acordado que los estudiantes recibirían beca para terminar sus estudios. A pesar de ello, la PI2 se tituló y siguió con el siguiente paso que marcaba entonces la política de educación superior en el país: integrarse a un Cuerpo Académico y trabajar para ingresar al SNI. Esta situación la explica del siguiente modo:

Después de que me titulé del doctorado fue cuando el doctor Pérez puso en el proyecto del Cuerpo Académico que quería que yo hiciera mi solicitud al SNI [...] Yo supe del SNI desde que estaba en la maestría, cuando Zamarripa la estaba coordinando. Él nos dijo: “Oigan, titúlense pronto porque hay un programa de estímulos para investigadores”. En ese entonces, yo tuve a mis hijos y no podía titularme de la maestría; entonces, ni siquiera contemplé la posibilidad. La verdad es que yo nunca pensé en entrar al SNI, pero cuando terminé el doctorado, Pérez dijo: “Aquí en el plan de trabajo del Cuerpo Académico puse que tú ibas a hacer solicitud para el SNI”, y pensé: “Pues la verdad no creo que me acepten, pero bueno”. Me titulé, hice la solicitud y la respuesta fue negativa. Me faltaban libros publicados; yo tenía algunos artículos, algunas memorias de congreso, pero la respuesta decía que cuando tuviera libros publicados volviera a hacer mi solicitud.

Pasó el tiempo, hubo una convocatoria de la editorial de la universidad para publicar, entonces yo preparo mi tesis para presentarla como libro y me lo aceptaron, pero pasaron como tres o cuatro años para que se publicara... con tan buena suerte que, en ese ínter, la editorial departamental se interesó por mi tema y sacaron una versión abreviada. Creo que en el año 1994 o 1996 salen las dos publicaciones. Yo dije “Tengo publicaciones, voy a hacerle la lucha para entrar al SNI, pero la verdad ni me voy a entusiasmar”. Me di cuenta de que ese año Martínez debió renovar su membresía en el SNI y tuvo que hacer la solicitud como si fuera nueva. El último día de entrega de las evidencias estábamos los dos terminando de juntar nuestro material. Martínez tenía como cuatro cajas de archivo llenas de publicaciones y yo tenía un paquetito de lo que había publicado, así chiquito, y me dije: “No, pues ni para qué” [...] Mi sorpresa fue que a Martínez le dijeron que no, porque la mayoría de sus libros eran de la editorial de la universidad y que tenían que ser de editoriales externas... Entonces, viendo esto, yo pensé: “Si a Martínez no, desde luego que a mí tampoco”... Yo tenía sólo esa publicación externa, que yo ni sinteticé, pero al parecer, esto me contó y para mi sorpresa sí me aceptaron y desde ahí en adelante estoy en el SNI [PI2, comunicación personal, 2021].

En retrospectiva, la PI2 logró construir toda una trayectoria dentro de la academia, a pesar de que sus primeras concepciones eran contrarias a este tipo de trabajo. Sus profesores y compañeros de la universidad fueron clave en su desenvolvimiento y, si bien tuvo que enfrentar dificultades, también pudo más su esfuerzo y constancia.

Con respecto a su labor como jefa de departamento, la PI2 reconoció problemas administrativos y académicos que tuvo que ocultar o simular. Tuvo que enfrentar a sus colegas para decirles sus errores y lo que algunos estudiantes decían de ellos. Ella cuenta que no era fácil, porque algunos de estos maestros, con problemas habían sido sus maestros; además, por ser hombres, a ellos no les parecía bien que una mujer les estuviera señalando presuntos errores y actos no permitidos en la universidad.

Yo me he dado cuenta de varias situaciones problemáticas en la institución, así como las hay en las buenas familias, pero no quieres que se noten [...] Hubo situaciones difíciles que yo tuve que enfrentar en la administración, debí hablar con un maestro, que es compañero, que es colega, y decirle: “Oiga, hay estas quejas”. Es difícil; si de hombre a hombre es difícil, de mujer a hombre es peor [...] Lo grave del asunto es que, al final, pues no pasa nada, por eso digo “así como en las buenas familias, todo queda en casa”. No se quiere reconocer y hay que guardar las apariencias [PI2, comunicación personal, 2021].

Con años de experiencia en la docencia y la administración institucional, la visión que tiene la PI2 es que al interior de la universidad hay una polarización, hay grupos e intereses y, dependiendo de la situación, la forma de actuar resulta ser determinante, pero esto también supone un cuidado de la postura que se asume:

Hay que reconocer que, al interno de la universidad, ahora menos que antes, hay varios grupos y, de un tiempo para acá, como que todo ha sido muy controlado desde las áreas centrales. Eso no me parece del todo bueno porque entonces ya la gente ni se quiere mover porque teme represiones, como que ha habido muchos despidos de gente disidente, revoltosa, que se queja, etc. [...] Cualquiera día, a lo mejor me llega a mí la carta de renuncia porque yo también he sido muy

quejumbrosa. A lo largo de estos años en la universidad, yo he participado también en actividades sindicales, no como líder [...] También, dicho sea de paso, el sindicalismo en la universidad ha decaído notablemente; siempre hemos sido un sindicato blanco [PI2, comunicación personal, 2021].

Respecto a estas condiciones, la PI2 ha procurado tener “la mente fría”, sabiendo establecer la separación de lo que implica el trabajo, el compañerismo y la amistad.

A veces en la vida cotidiana no se establecen tanto las diferencias y se revuelve una cosa con la otra, pero yo en general sí he sabido diferenciar las posturas políticas, los afectos, los grupos de apoyo que hay al interno de la universidad [...] Cuando me ha tocado estar en la administración, veo a los grupos muy polarizados y eso causa dificultades operativas, por eso les decía: “Reconozco sus diferencias, sé que hay gente que se lleva bien y que se lleva mal, pero aquí venimos a trabajar... necesito que se lleven lo mejor posible y que sea en el marco de lo académico, de lo institucional”. En general, creo que puedo caminar tranquila por la universidad [PI2, comunicación personal, 2021].

CONCLUSIONES

Las trayectorias de vida profesional de los participantes del presente estudio muestran varios aspectos de su perfil como docentes e investigadores, los cuales conforman un *ethos* especial que se adapta, aunque a veces contrasta o se opone a los lineamientos de la institución y a las decisiones de política educativa que han ido asumiéndose desde, por lo menos, tres décadas atrás, con la política de modernización de los gobiernos de Miguel de la Madrid Hurtado y, sobre todo, de Carlos Salinas de Gortari. No obstante, para poder llegar a una conclusión sobre este análisis, se presentan a continuación algunas características básicas de los antecedentes personales de los profesores investigadores que participaron en esta investigación.

En primer lugar, sobresale el origen social de ambos participantes, pues vivieron en condiciones familiares de precariedad económica que contrastó con su interés genuino de seguir estudiando hasta llegar al tener un grado académico de doctorado. En el caso de la PI2, su situación fue más problemática, toda vez que como mujer su padre inicialmente no aceptaba que su hija estudiara, argumentando que se iba a casar y su esposo la mantendría. Además, mientras que el PI1 pudo conseguir relativamente rápido un trabajo, la PI2 debió vencer ciertos obstáculos para llegar a ser docente e investigadora de tiempo completo y con ello ingresar al SNI.

Asimismo, el PI1 ingresó a laborar antes de la implementación de las reformas modernizantes, las cuales exigían certificados de posgrado y que se atendieran lineamientos que posteriormente se impusieron desde el gobierno federal. En cambio, a la PI2 le tocó sujetarse a los mandatos de los programas de la SEP y del CONACYT, bajo el supuesto de que, como ocurría en otras IES, en la UAA, donde realizó sus estudios de posgrado, también había que subsanar las carencias en la formación del personal docente. La PI2, por tanto, debió involucrarse al modelo de organización y gobierno denominado NGP.

Ella tuvo que ingresar a los programas de maestría y doctorado para luego pertenecer al SNI; su tutor la apoyó desde la licenciatura hasta sus estudios de posgrado y también en el campo laboral dentro de la universidad. Constantemente su tutor le exhortaba a que siguiera el camino que desde el gobierno federal le estaban trazando y que la UAA respaldaba e instrumentaba.

Otro punto a destacar refiere al proceso de burocratización que ambos participantes perciben y viven en la universidad, el cual es reflejo de lo que está ocurriendo en otras IES porque deben adaptarse y participar en los programas del gobierno federal. Ambos profesores señalan que deben llenar formatos para dar testimonio de su labor como docentes e investigadores, pero que esto es excesivo y que refleja una realidad que no favorece la productividad. Por esta razón, el PI1 señala de manera enfática que esta constante actividad representa una paradoja y para ello cita a Erving Goffman, quien menciona que uno tiene que dedicar su tiempo a trabajar o a demostrar que se trabaja y, con ello, el PI1 concluye: “Creo que nosotros actualmente dedicamos demasiado tiempo a demostrar que trabajamos” (PI1, comunicación personal, 2021).

Siguiendo esta reflexión, resulta difícil pensar un tipo de actuar ético que no tenga complicaciones entre principios morales universales y particulares, además de los propios problemas históricos que parten de la conformación de estructuras morales injustas que siguen causando efectos contraproducentes en la estructura orgánica de la profesión académica. En este sentido, el *ethos profesional* permite identificar estas estructuras morales problemáticas propias de la profesión, desde el juicio de los propios individuos y a partir de las referencias a los distintos problemas de orden socio-moral que los profesionistas en el ramo enfrentan en su cotidianidad.

En el caso de la profesión académica, son notables los innumerables cambios en aspectos de índole política, económica, social y procedimental, pero es escasa la discusión sobre la dinámica ética de la misma profesión. En su lugar, se ha dejado a la individualidad de cada sujeto enfrentar, sobrellevar o resolver las distintas dificultades éticas que se presentan dentro de la profesión. Esto ha llevado a que los sujetos en cuestión puedan resolverlos con orgullo y distinción, aprendiendo formas de actuar que resultan óptimas para cierto tipo de circunstancias, pero existen otros casos en que los sujetos no salen bien librados, generando cierto resentimiento, estigma o pena, dando como efecto sobrellevar los problemas minimizándolos, negándolos o, en el peor de los casos, abandonando la profesión.

Haciendo un recuento de las condiciones de malestar o conflicto señaladas por los participantes, es posible comprender que el cambio de la condición profesional, es decir, el paso de la docencia a la docencia-investigación, posiblemente no sea un error. El problema devino al momento de implementar las modificaciones que involucraron una burocratización del trabajo académico y con ello enfatizaron el trabajo meritocrático como una condición de productividad y recompensa.

La burocratización del trabajo académico está trastocando el propósito central de los profesores investigadores. En considerables ocasiones, las tareas académicas son relegadas al priorizar las tareas administrativas. Con ello, lo fundamental de su actuar quedó asimilado en la capacidad de evidenciar el trabajo, cumplir con los requerimientos y fechas de entrega, según las pautas que el programa de puntos reconoce y hace válido. Ahora podemos conocer, a través de las dos historias antes descritas, que el académico asume distintos perfiles y debe realizar varias tareas, al mismo tiempo que cumplir con parámetros nacionales impuestos por la SEP y el CONACYT. De esta manera, se corre el riesgo de alimentar con los procesos de burocratización una enajenación de lo que implica ser académico.

Consecuentemente a los propósitos del estudio, la dimensión que versa sobre los conflictos de valores (Romero y Yurén, 2007), y que mantuvo como objetivo recuperar las experiencias de conflicto compartidas por los participantes, permitió interpretar que la profesión académica sigue teniendo dificultades debido a la evolución de la misma profesión; es decir, hay cambios profundos en la interpretación de lo que interpele el trabajo académico y cómo es que este se define. En principio, porque parece ser que la profesión en sí misma no es autónoma y responde a exigencias y dirigencias de política pública que condicionan su actuar.

A partir de ello surgen problemas, pues el académico no logra por sí mismo definir su actuar; es receptivo de las condiciones sociales e históricas de la institución donde labora y, para el caso de las universidades en la provincia mexicana, las actividades de profesores investigadores resultan, en algún sentido, más complicadas. No obstante, y a pesar de los obstáculos, el profesor-investigador sabe adaptarse y busca su independencia para llevar a cabo las labores que debe realizar, y algunos incluso lo hacen con pasión, como es el caso de los dos profesores investigadores aquí referidos.

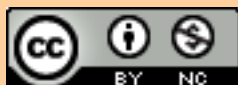
REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de filosofía*. FCE.
- Barba, B. (coord.) (2000). *Origen y desarrollo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1973-1998*. UAA.
- Blauberg, I. (2003). *Diccionario de filosofía*. Quinto Sol.
- Camacho, S. (2016). De la universidad humanista a la universidad ISO 9000, ¿y luego? En S. Camacho, *La luz y el caracol. Estudio, lucha y placer en la universidad* (pp. 151-200). UAA.
- COMIE [Consejo Mexicano de Investigación Educativa] (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 847-898.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Políticas públicas y trabajo académico. Un referente internacional para la conducción de la política pública en México. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (67), 26-40.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Galaz-Fontes, J., Gil-Antón, M., Padilla-González, L., Sevilla-García, J., Arcos-Vega, J., y Martínez-Stack, J. (2009). The academic profession in Mexico: Changes, continuities and challenges derived from a comparison of two national surveys 15 years apart. En *The changing academic profession over 1992-2007: International, comparative, and quantitative perspectives: Report of the International Conference on the Changing Academic Profession Project, 2009* (pp. 193-212). Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.

- Galaz-Fontes, J., Martínez-Stack, J., Estévez-Nénninger, E., Padilla-González, L., Gil-Antón, M., Sevilla-García, J., y Arcos-Vega, J. (2014). The divergent worlds of teaching and research among Mexican faculty: Tendencies and implications. En J. Shin, A. Arimoto, W. Cummings y U. Teichler (eds.), *Teaching and research in contemporary higher education* (pp. 35-44). Springer.
- Galaz-Fontes, J., Padilla-González, L., Gil-Antón, M., y Sevilla-García, J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, (28), 54.
- Giner, S., Lamo, E., y Torres, C. (eds.) (1998). *Diccionario de sociología*. Alianza.
- González, J. (1997). *El «ethos», destino del hombre*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Grediaga, R., Jiménez, J., y Padilla-González, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. ANUIES.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hillmann, K. (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Herder.
- Höffe, O. (ed.) (1994). *Diccionario de ética*. Crítica.
- Kogan, M. (ed.) (2007). *Key challenges to the academic profession*. Jenior.
- Ramírez, J., Araiza, A., y Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 1-24.
- Romero, C., y Yurén, M. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *REencuentro*, 0(49), 49.
- Savin-Baden, M., y Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2015, may.). *Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU)*.
- Schoeck, H. (1973). *Diccionario de sociología*. Herder.
- Theodorson, G., y Theodorson, A. (1969). *A modern dictionary of sociology*. Apollo.
- Triana, J. (1984). *Etimologías griegas y latinas del español*. UANL.
- Yurén, M. (2001). Ethos profesional, eticidad y dispositivos de formación. En A. Hirsch (ed.), *Educación y valores* (vol. 3, pp. 99-118). Gernika.
- Yurén, T., Saenger, C., y Rojas, A. (2014). Prácticas de investigación sobre formación moral en México: meta-análisis de un estado del conocimiento. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1).

Cómo citar este artículo:

Díaz Medina, A. R., y Camacho Sandoval, S. (2023). El *ethos* profesional del profesor investigador: una aproximación a los dilemas éticos de la vida académica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1776. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1776



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.