
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 30 Número 43

29 de marzo 2022

ISSN 1068-2341

Identidades y Posiciones Docentes en la Relación Profesor- Universidad: Un Estudio de Grupos Focales con Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México

Mario Benavides-Lara

Mercedes de Agüero-Servín

Víctor Rendón-Cazales



Maura Pompa-Mansilla

Universidad Nacional Autónoma de México

México

Citación: Benavides-Lara, M., de Agüero-Servín, M., Rendón-Cazales, V., & Pompa-Mansilla, M. (2022). Identidades y posiciones docentes en la relación profesor-universidad: Un estudio de grupos focales con docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(43). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5924>

Resumen: El propósito de este trabajo es identificar la manera en cómo la universidad incide en la conformación identitaria de sus docentes, a partir del análisis de las posiciones que éstos asumen en relación con la institución como una entidad que media la construcción de las experiencias y trayectorias de las y los profesores universitarios. Sobre el diseño metodológico, se llevaron a cabo ocho grupos focales en el que participaron 86 docentes de bachillerato y licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para realizar el análisis, conceptualmente se partió de las discusiones en torno a las identidades docentes y se construyó un andamiaje analítico con base en trabajos sobre interseccionalidad, análisis institucional y el concepto de *posiciones*, que proviene de los análisis del discurso. En cuanto a los resultados, se señalan las posiciones docentes de inclusión y pertenencia, que en la literatura se han identificado

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 24-8-2020

Revisiones recibidas: 13-10-2021

Aceptado: 13-10-2021

como claves para entender las formas de construcción de las identidades docentes. También existen posiciones docentes menos estudiadas de diferenciación, exclusión y desigualdad, que se ponen de relevancia en este trabajo, y que contribuyen a entender las formas en cómo las y los profesores se relacionan con la universidad como parte de los procesos de construcción de sus identidades docentes. Finalmente se hace un llamado a atender desde las políticas universitarias las estructuras institucionales que generan estas formas de exclusión y desigualdad en las y los profesores universitarios.¹

Palabras clave: identidad; institucionalización; educación superior; personal académico docente

Identities and teaching positions in the teacher-university relationship: A focus group study with teachers at the National Autonomous University of Mexico

Abstract: The aim of this work is to identify the way in which the university affects the identity formation of its teachers by analyzing the positions they assume in relation to the institution as a mediator in the construction of their experiences and trajectories. To carry out the analysis, conceptually, we resorted to works on intersectionality, institutional analysis and the concept of positions that comes from discourse analysis. The methodological design was based on eight focus groups in which 86 high school and undergraduate teachers from the National Autonomous University of Mexico participated. The results show that, in addition to the teaching positions of inclusion and belonging, there are teaching positions of differentiation, exclusion and inequality that contribute to understanding the ways in which teachers relate to the university. Finally, a call is made to make visible the institutional structures that generate these forms of exclusion and inequality.

Key words: identity; institutionalization; higher education; teaching personnel

Identities e posições de ensino na relação professor-universidade: Um estudo de grupo focal com professores na Universidade Nacional Autónoma do México

Resumo: O objectivo deste documento é identificar a forma como a universidade afecta a formação da identidade dos seus professores, com base na análise das posições que assumem em relação à instituição como entidade mediadora da construção das experiências e trajetórias dos professores universitários. Em termos de concepção metodológica, foram realizados oito grupos focais com a participação de 86 professores do ensino secundário e universitário da Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM). A fim de realizar a análise, o ponto de partida conceptual foram as discussões sobre as identidades dos professores e foi construído um andaime analítico baseado em trabalhos sobre interseccionalidade, análise institucional e o conceito de posições, que provém da análise do discurso. Em termos de resultados, são destacadas as posições pedagógicas de inclusão e de pertença, que foram identificadas na literatura como fundamentais para compreender as formas de construção das identidades pedagógicas. Há também posições de ensino menos estudadas de diferenciação, exclusão e desigualdade, que são destacadas neste trabalho, e que contribuem para compreender as formas como os professores se relacionam com a universidade como parte dos processos de construção das suas identidades de ensino. Finalmente, é feito um apelo para que as políticas universitárias abordem as estruturas institucionais que geram estas formas de exclusão e desigualdade nos professores universitários.

Palavras-chave: identidade; institucionalização; ensino superior; pessoal académico

¹ Los y las autoras de este artículo agradecen la retroalimentación de las o los dictaminadores de este texto.

Identidades y Posiciones Docentes en la Relación Profesor-Universidad: Un Estudio de Grupos Focales con Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México²

Este trabajo presenta un análisis de grupos focales en los que participaron profesores de bachillerato y licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se identifican sus narrativas, así como las posiciones que asumen y que permiten rastrear diferentes trayectorias de construcción de sus identidades como profesores y profesoras de esta universidad. En consecuencia, la investigación se enmarca en la línea que estudia las formas en cómo se desarrollan las identidades en los profesionales de la educación. Línea que, de acuerdo con Alves García et al. (2005), Beauchamp y Thomas (2009), Prados (2013), y Schutz et al. (2018) es clave para comprender los procesos de ingreso, formación y afiliación de los docentes en la institución universitaria.

El interés particular de este trabajo es abordar la construcción de la identidad desde la relación que los docentes establecen con la universidad, excluyendo otros tipos de relaciones, como las que mantiene con otros docentes o con los estudiantes, y que también contribuyen a su formación identitaria. Esta decisión responde al reconocimiento del papel que juegan las instituciones en la construcción de las identidades de los docentes desde un marco más amplio que el de la sola experiencia y los encuentros entre sujetos (Akkerman, 2011; Fardela et al., 2016).

Para abordar el objeto de estudio, se construyó un marco teórico que se ancla en tres perspectivas analíticas, a saber: la perspectiva interseccional, que proviene de la praxis y teoría feminista (Cho et al., 2013; Lawrence & Nagashami, 2019; Viveros Vigoya, 2016; Zugaza, 2020); la perspectiva del institucionalismo (Diogo et al., 2004), que se basa en la sociología del conocimiento (Berger & Luckman, 2003; Mannheim, 2004), y la perspectiva de las posiciones docentes, que se fundamenta en el análisis del discurso y los actos de habla (Brown & Harré, 2007; Fuentes, 2004; Gee, 2011). Esto es con el fin de dar cuenta de las formas en cómo los docentes construyen sus relaciones con la universidad, las cuales impactan en las posiciones e identidades que éstos establecen con la institución que los *acuerpa* a través de mecanismos formales y simbólicos (Remedi, 2008).

En cuanto a la estructura del escrito, al ser un estudio cualitativo, lo que se buscó fue partir de un marco teórico novedoso, en el sentido de los referentes que se están empleando para el abordaje de las identidades docentes, ya que, si bien la investigación se enmarca, como ya se dijo, en el tema de las identidades docentes, la novedad del marco es retomar la interseccionalidad como herramienta analítica para entender procesos y relaciones entre el profesorado y la universidad.

De acuerdo con Viveros Vigoya (2016), aunque la interseccionalidad parte de identificar las diferencias y desigualdades en función del género. Este enfoque está abierto a incorporar otras intersecciones que de igual manera son fuentes de desigualdad, como: la raza, la clase, la orientación erótica y afectiva, la edad, la religión, la nacionalidad, entre otras posibles fuentes de desigualdad estructural. De esta manera, para los autores de este artículo, la relación entre docente e institución se asume como una intersección, en la que las y los docentes se van posicionando desde sus narrativas, y con base en las cuales se pueden detectar formas de pertenencia e inclusión, pero también, en tanto intersección, de exclusión y desigualdad, que se entrecruzan en sus narraciones.

² Las y los autores de este texto reconocen la importancia de hacer visible el papel de las mujeres cisgénero, las personas no binarias y las mujeres y hombres transgénero en todos los ámbitos de la sociedad. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura se ha decidido conservar el pronombre “los docentes” o “las y los profesores” cuando se refiere a éstos.

En el apartado metodológico, se incorpora un breve esbozo del contexto en torno a la UNAM, que es la universidad en la que se desarrolló el estudio, y el proyecto en el que se inserta esta investigación. Asimismo, se identifican las características de la estrategia metodológica empleada y de análisis de los grupos focales. Cabe destacar que, para este trabajo, se optó por seguir la propuesta de Kalman y Rendón (2016) sobre la codificación en líneas y episodios narrativos, que difiere a las formas de codificación de unidades de significado que comúnmente se emplean. Para el análisis y discusión se decidió dividir la presentación de resultados en dos tipos de repertorios narrativos (Ruohotie-Lyhty, 2013) y que para el caso de este texto se nombraron *movimientos*. La intención de llamarlos así es dar la idea de que lo que está en estudio son posiciones que develan procesos de construcción identitaria.

En el primer movimiento se identifican las posiciones de pertenencia e inclusión, que Wenger (2001) define como procesos de formación de la identidad social, en tanto implican el empleo de marcas de afiliación y de interpretación de la cultura compartida. En el segundo movimiento se ubican aquellas posiciones que reflejan situaciones de exclusión, diferenciación y desigualdad. A lo largo del análisis, se identifican episodios narrativos que brindarán evidencias empíricas acerca de las formas en cómo estas posiciones se muestran, y que se problematizan en el análisis en función de los referentes teóricos empleados. Lo anterior en consideración a lo señalado por Navarrete (2015), quien menciona que la identidad no es una concreción que se materialice de manera externa al sujeto, de ahí que la forma de acceder a ella es por medio de sus manifestaciones, que se vuelven conductas, expresiones (físicas y gestuales) y, en el caso de este escrito, posiciones narradas.

Sobre las conclusiones, éstas se presentan a manera de consideraciones e implicaciones para las políticas dirigidas a los docentes universitarios, ya que las y los autores del artículo están adscritos a la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM. Dicha dependencia tiene como objetivo contribuir con la implementación y mejora de las políticas universitarias, especialmente en relación con la atención y formación de docentes, ya que a esta Coordinación corresponde el recién creado Centro de Formación y Profesionalización Docente, proyecto que dio pie a la realización de los grupos focales que aquí se reportan.

Acerca de las preguntas de investigación que guiaron el análisis, éstas se centraron en identificar las formas discursivas que permitieran develar cómo los docentes interactúan con la universidad, y sus políticas escritas y no escritas. Esto bajo el supuesto de que dichas narraciones son manifestaciones identitarias, que se posicionan en distintas intersecciones que de suyo son conflictivas, en tanto se basan en formas desiguales de relación del docente con la universidad (Goodson, 2015; Linde, 1993; McCal, 2005). Así, las preguntas de investigación fueron:

- ¿Qué tipos de relaciones se establecen entre la universidad y las y los profesores como parte de los procesos de construcción de sus identidades como docentes de la UNAM?
- ¿De qué formas las posiciones que los docentes asumen al narrar sus experiencias como profesores universitarios interactúan e intersectan con las políticas universitarias dirigidas a ellas y ellos?

La Identidad Vista desde la Interseccionalidad, la Institución y las Posiciones Docentes

La investigación acerca de las identidades docentes se ha enfocado en describir y, en esa medida, comprender cómo éstas se construyen como proceso desde lo individual y lo colectivo, que

se detona en la interacción con los otros, especialmente en la relación entre pares (Vaillant, 2008). La identidad se concibe como un proceso social de construcción y negociación continuo y permanente acerca de quién se es y en el que las y los profesores asumen diferentes roles en función de los contextos específicos en los que desarrollan su actividad o quehacer docente (Marcelo, 2010; Navarrete, 2015).

El cambio en la conceptualización de la identidad desde lo psicológico e individual a lo social, aunque ha representado un avance epistemológico y metodológico. Mantiene una visión que, en el caso de las y los docentes, presenta ciertas limitaciones para hacer visibles no sólo los mecanismos de adscripción, afiliación y homogeneización del sujeto dentro del grupo (García Salord, 2000; Landesman et al., 2013); sino también las formas de exclusión, desigualdad y diferenciación que se ponen en juego en los procesos de construcción de las identidades docentes.

Estos abordajes en torno a la identidad profesional de los docentes se caracterizan por ser vistos como procesos, que, si bien se detonan de las interacciones entre sujetos, son analizados desde la perspectiva del individuo o, como Prado et al. (2013) lo nombran, desde las posiciones del yo o las *I-positions*, a propósito del trabajo de Bajtin (1986 como se citó en Prado, 2013). Cabe resaltar que este abordaje desde lo individual ocurre aún y cuando se reconozca que la construcción identitaria es una forma de asimilación a un colectivo (Wenger, 2001), que en el caso concreto de los docentes también se da como el resultado de los discursos que, en torno a la docencia, se construyen por distintos sujetos sociales y aparatos de poder.

Por identidad docente profesional se entenderán a las posiciones del sujeto que son atribuidas, por diferentes discursos y agentes sociales, a los profesores en el ejercicio de sus funciones en contextos laborales concretos. También se refiere al conjunto de representaciones puestas en circulación por medio de discursos acerca de las formas de ser y actuar de los docentes en el ejercicio de sus funciones en instituciones educativas. (Alves García et al., 2005, p. 48)

La identidad de los docentes se despliega de maneras multifacéticas en una cantidad de *vozes* en los que el docente se posiciona para hablar (Prado et al., 2013). Verlo de esta forma presenta, desde la perspectiva de los autores de este artículo, ciertas oportunidades una vez que se reconoce que esas voces que se evocan en el discurso de los docentes no son individuales, sino que son voces concretas y particulares, retomando a Prado et al. (2013), pero a la vez colectivas e institucionales. Asumir esta epistemología implica dejar de ver al contexto como lo que está por fuera del sujeto y que, por tanto, puede asumirse como circunstancial, accesorio, intrascendente e inamovible.

Lo que se sostiene en este trabajo es que el contexto, que para el caso de esta investigación se materializa en las interacciones sociales mediadas por la institución universitaria, no puede ser estudiado como una entidad o espacio fuera del docente. Los contextos son construcciones sociales entre y por los docentes. La institución se encarna y verbaliza en los discursos y narrativas de los docentes. Por tanto, es con base en estas narraciones que se puede rastrear y reconstruir la relación que los docentes establecen con la institución, no sólo a nivel de la experiencia explícita del docente, sino en uno que permite identificar, en estas narraciones y posiciones, mecanismos que están implícitos, y que la institución universitaria despliega para clasificar, diferenciar, jerarquizar e incluso excluir a los propios docentes. Así, en este texto se sostiene que estos procesos están presentes en la construcción de las identidades docentes.

El marco teórico, que después será retomado para el análisis de los grupos focales, explora la relación que los docentes establecen con la institución en la conformación de sus identidades. En este sentido, es inevitable abordar en la relación institución-sujeto a los procesos de afiliación y pertenencia al grupo como se ha hecho en diferentes investigaciones para el contexto mexicano (García Salord, 2000; Landesman et al., 2013; Navarrete, 2015; Remedi, 2004). No obstante, la

perspectiva del presente estudio pone énfasis en la línea de Lawrence y Nagashami (2019), quienes emplean el enfoque de la interseccionalidad para identificar formas de desigualdad en la docencia. Estos autores critican el enfoque de estudios de la identidad de los docentes, pues según ellos este abordaje tiende a ver como iguales a los diferentes que, como personas, los docentes son y que obvian las situaciones de desventaja estructural que median en su construcción identitaria.

Así, se busca dar cuenta de los procesos de diferenciación, exclusión y desigualdad que también participan de la formación de las identidades docentes. Para lograr dicho propósito, se articularon los planteamientos posestructuralistas de la interseccionalidad y los enfoques autobiográficos (Lawrence & Nagashami, 2019) con el enfoque del institucionalismo visto desde la agencia de los actores (Zurbriggen, 2006). De esta manera, la interseccionalidad es útil para problematizar las posiciones -de inclusión, pertenencia, exclusión y desigualdad- que se presentan en estas relaciones.

A continuación, se explican los enfoques seleccionados, se ha decidido presentarlos de manera separada para que contribuyan a su comprensión y se las articula al tema de la identidad a partir de párrafos que conectan cada apartado para integrarlos en un marco de referencia conceptual y teórico pertinente. Asimismo, estas perspectivas se abordan con mayor profundidad y como herramientas de análisis en el apartado de discusión de los resultados.

Interseccionalidad e Identidad

La interseccionalidad surgió, en el contexto de los estudios y el activismo feminista, como un dispositivo de análisis (Cho, et al. 2013) que permite comprender la forma en cómo se reproducen las desigualdades en distintas dimensiones de la realidad social -interpsicológica- e intrapsicológica de las personas; de este modo se amplía la comprensión del sistema sexo-genérico del pensamiento feminista previo a esta concepción. La interseccionalidad considera además del género otras estructuras sociales y condiciones de existencia como la etnia, la nacionalidad, la clase social, o la religión, e inevitablemente los contextos y las relaciones de poder (LaBarbera, 2015; Lutz, 2015; Viveros Vigoya, 2016).

Para la interseccionalidad, la identidad es el resultado dinámico de los ejes de opresión, pero también de aquellas posiciones no opresivas que se traducen en privilegios. En este sentido, el privilegio se define como aquellas posiciones o dinámicas que dan ventajas sociales a unas personas sobre otras y que descansan en las estructuras sociales que reproducen o alimentan la desigualdad (Gandarias et al. 2019).

En ese sentido, autoras como Cho et al. (2013), Viveros Vigoya (2016) y Zugaza (2020), coinciden en señalar que la interseccionalidad no surge de manera premeditada como una teoría o metodología específica, sino como una perspectiva práctica y contextual para analizar las relaciones de discriminación, desigualdad y poder. Las ciencias sociales utilizan a la interseccionalidad como una forma de analizar las identidades y desigualdades en diferentes dimensiones de la realidad social, generando con esto una articulación más potente entre distintas perspectivas que abordan por separado aspectos sociales, psicológicos, económicos, educativos y culturales.

La interseccionalidad es una respuesta crítica a los sistemas que se basan en la idea de identidad como un atributo individual o colectivo que no cambia y que homogeneiza a las personas de una comunidad o de un grupo que los lleva a la normalización de sus cuerpos y prácticas -ocupaciones o actividades- como si fueran hechos únicos y totales. Al hacerlo, niega los sistemas de opresión en los que se basa la construcción de las identidades (Freedman & Stoddard-Holmes, 2003; McCall, 2015; Nash, 2008; Onfray, 2007).

Este enfoque tiene el potencial para reconocer el contexto y la contingencia, es decir, reconocer que los hechos sociales están situados histórica y culturalmente y abordarlos de forma abierta, cambiante y transformadora; así muestra las múltiples formas en que los sujetos sociales

participan de los procesos sociales, históricos y que involucran formas de colonialidad. A partir de Arce (2016), se puede decir que la interseccionalidad permite ver a la identidad como posicionamientos sociales que se manifiestan contingentemente y en relación con estructuras sociales que favorecen la desigualdad.

McCall (2005) menciona que la interseccionalidad, al derivarse de las perspectivas de los estudios narrativos, posestructuralistas y fenomenológicos, entiende a la narrativa de los sujetos como manifestaciones históricas, discursivas, ideológicas y autobiográficas (Makris, 2018; Mannheim, 2004; Torres, 2004). De ahí que la interseccionalidad se retoma en este trabajo para articular las identidades en sus sentidos amplios de desigualdad, identificación, inclusión, diferenciación, y exclusión que remiten a posiciones localizadas en espacios y tiempos específicos, y por ende, contingentes y contradictorios.

Las identidades de las personas vistas desde la interseccionalidad operan simultáneamente y de manera aparentemente contradictoria en sus prácticas, experiencias y discursos. Entonces las identidades de las y los docentes se develan como paradójicas; sus trayectorias se dibujan zigzagueantes, con idas y venidas, con trazos que se interrumpen, encuentran y reculan en función de sus experiencias y encuentros con las políticas institucionales.

La Intersección Institucional

Al asumirse las identidades como un conjunto entrelazado de experiencias, prácticas y estructuras sociales de inclusión/pertenencia, así como de diferencia/exclusión/desigualdad, que están implicadas de manera directa con las decisiones, roles y funciones que las y los docentes toman dentro de la institución. Es vital que la concepción sobre lo institucional no se reduzca a entenderlo, desde el viejo institucionalismo, como el conjunto de reglas o normas escritas que regulan de manera formal espacios y relaciones (Acosta & Buendía, 2016; Cai & Mehari, 2015; Goodin, 2006). En cambio, las instituciones se perciben como algo que está más allá de la acción humana, en tanto la delimita, constriñe y controla, por medio de un proceso de habituación-tipificación-objetivación en el que “todas las instituciones aparecen en la misma forma, como dadas, inalterables y evidentes por sí mismas” (Berger & Luckman, 2004, p. 80). Así, Diogo et al. (2015) apuntan que la función de las instituciones es la reducción de la incertidumbre y, con ello, la supervivencia de la institución y sus actores.

La universidad como institución ha sido objeto de amplias investigaciones desde este enfoque, tal como lo señalan las revisiones sistemáticas y metasíntesis hechas por Cai & Mehari (2015) y más recientemente por Adler y Lalonder (2020). En el caso de México se cuentan con los trabajos de Buendía (2011) e Ibarra (1999). Actualmente, los estudios institucionales han reintroducido el papel del sujeto como agente, lo que identifica la necesidad de conocer los efectos del institucionalismo a un nivel micro, esto es, prestar atención a la agencia de las personas y sus lógicas de acción, lo que hace que la identidad sea una de sus manifestaciones. (Cai & Mehari, 2015).

De acuerdo con Acosta Silva (2010), el peso de lo institucional en las universidades mexicanas radica en que la universidad como ente y campo social incide en la determinación de la realidad social, que estructura la acción de quienes concurren en ella. En consideración a esto, lo institucional se configura en las instituciones de educación superior de dos formas complementarias: una se refiere a la realidad objetiva manifiesta a través de las normas, las reglas y las políticas escritas presentes dentro y fuera de las instituciones; la otra alude al orden de lo imaginario y lo simbólico, de modo tal que las acciones y comportamientos de los actores universitarios pueden ayudar a crear, mantener o romper a las instituciones a través del quehacer institucional (Adler & Lalonder, 2020; Remedi, 2000, 2004, 2008).

La importancia que tiene el trabajo institucional para la universidad y para las figuras académicas radica en que la identidad académica se configura como una forma de legitimación dada

por la institución, lo que a su vez hace que los académicos legitimen a la institución, al construir y desarrollar prácticas y estructuras de lo académico que regulan lo correcto, que no son otra cosa más que la búsqueda de la homogeneidad como base del isomorfismo institucional (Morphew & Huisman, 2002; Vergara & Remedi, 2016).

Las manifestaciones identitarias se pueden rastrear en las trayectorias de los docentes y abarcan los procesos de afiliación y desafiliación (Landesmann et al. 2013), que en el caso del profesorado se despliegan en sus concepciones de la educación y en las teorías implícitas que sostienen en la práctica docente, con lo que constituyen un sistema imaginario y simbólico al interior de la institución. Así, el adscribirse a cierta escuela, grupo de investigación o corriente teórica son manifestaciones de estos procesos (Remedi, 2004, 2008).

La identidad de las y los profesores tiene un carácter relacional en las interacciones entre la dimensión individual y la social, ambas constituyen el sentido de coherencia para el sujeto que tiene experiencia docente (Fardela et al. 2016). La identidad que se expresa en una narración posee por sí misma un sentido real e imaginado, una dimensión individual y también colectiva, y de memoria de la institución (Remedi, 2004, 2008, 2015). La experiencia aparece como vida contada, en la que otros participan como formas de afiliación, que se develan como lazos de pertenencia (Landesmann et al., 2013; Torres, 2004) y en las que la persona construye un yo-tú, un nosotros y un ellos.

La institución como una estructura social en la que los docentes participan implica un conjunto de prácticas que están marcadas por la desigualdad y la historicidad, ambos aspectos centrales de la interseccionalidad. La identidad se concibe, entonces, como una construcción social, móvil y contingente, atravesada por las condiciones objetivas y subjetivas, que incluyen la política, que tienen lugar en la vida de la institución (Fuentes, 2004; Makris, 2018; Navarrete, 2013).

Así, cuando Lutz (2015) identifica los niveles en los que es posible ubicar la interseccionalidad, saltan a la vista la identidad y la institución como elementos presentes de este enfoque. La diferencia radica en que, desde el enfoque de la institucionalidad, las huellas identitarias no se presentan como problemáticas, sino como rasgos que configuran las creencias, relaciones y prácticas de las y los docentes.

Las Identidades Docentes como Posiciones Narradas

Las posiciones de los docentes están situadas en un momento institucional que se intersecta con sus trayectorias personales y académicas, sus formas de identificación y pertenencia a un grupo o colectividad y a las diferencias que establecen con los otros grupos de profesores (Remedi, 2004).

Se asume que las trayectorias académicas se presentan como posiciones ocupadas de manera sucesiva por un mismo agente (Bourdieu, 1997, como se citó en Torres, 2004). La identidad se presenta como un lugar o posición desde el cual se construyen los relatos que ayudan a explicarse a sí mismo y a los otros, la forma cómo conciben y se actúa en el mundo (Fardela et al. 2015). En el mismo sentido, Zimmerman (2017), en su trabajo con docentes, identifica que ellos asumen posiciones a través de lo dicho e incluso en las formas retóricas que emplean. De ahí que las posiciones docentes sean vistas como puentes entre el discurso socialmente construido por los profesores y lo institucional, y que se manifiestan en repertorios discursivos, en los que es posible observar diferentes posturas (Akkerman & Meije, 2011; Arvaja, 2016; Giménez Montiel, 2002; Navarrete, 2015; Southwell & Vassiliades, 2014).

Metodológicamente, las visiones posestructuralistas en el análisis de las maneras en cómo se conforma la identidad docente incorporan una visión en torno a la construcción de la identidad, que rompe con la idea de la continuidad, coherencia o unidad. En cambio, introducen el planteamiento de la posición como un proceso de construcción de la identidad, que es discontinuo y contingente (Arvaja, 2016; Goodson, 2015).

De esta manera, en la identidad ocurren distintos procesos que se analizan por medio de la idea de posición. La identificación de categorías y significados se da como posiciones de inclusión y exclusión; por ejemplo, un docente se define en función de lo que es (categorías de inclusión), tanto como por lo que no es (categorías de exclusión), pero la definición de dichas categorías dependerá de las posiciones de quien lo recrea por medio de los actos de habla que se articulan en un discurso. La narración de la posición docente permite dar cuenta de paradojas, contradicciones, contingencias, conflictos e historicidades que se ven en la articulación de los sentidos que construyen en el trabajo docente, como un discurso del pasado, el presente, el futuro y como el que genera identidad. (Akkerman & Meije, 2011; Arvaja, 2016; Southwell & Vassiliades, 2014).

De acuerdo con Brownyn y Harré (2007) y Harré y Van Lagenhove (1999), el discurso, como un acto de habla, es una fuerza constitutiva de la identidad, que emerge desde las posiciones a veces contradictorias que asume el docente. El discurso y las categorías que derivan de él surgen como parte de un proceso de institucionalización del lenguaje, que abarca lo que es admitido o permitido en tanto es común para el grupo, e incluye a los sistemas simbólicos, a los significados e intenciones, también llamadas las fuerzas ilocutivas del discurso.

Por su parte, Goodson (2015) menciona que la memoria autobiográfica, al proveer de un sentido, linealidad y coherencia a las historias de vida, contribuye a la construcción de la propia identidad. En la narración autobiográfica hay un constante reposicionamiento del yo y con ello una reconstrucción del sujeto presente. En consecuencia, el yo surge de un proceso de conocimiento complejo que organiza la propia historia (Akkerman & Meije, 2014; Harré & Van Lagenhove, 1999; Linde, 1993).

En ese sentido, la autobiografía se configura como un lugar de renegociación y producción de la identidad (Arvaja, 2016; Linde, 1993). La memoria autobiográfica que se despliega en forma de narración tiene como implicación un distanciamiento y reposicionamiento de la propia persona sobre su memoria, y en esa medida da pie a una reconstrucción de sí mismo. De acuerdo con Goodson (2015) y Makris (2018), es vital reconocer la intersección entre la memoria autobiográfica y el entorno social, a partir del cual se hace la selección y omisión de aquellos episodios que se integran como parte de esta memoria autobiográfica y, por tanto, de la identidad. De esta manera, el estudio de las conversaciones como formas de narración autobiográficas tiene el potencial de permitir ver las formas en las que los hablantes se posicionan de distintas maneras y muestran múltiples rasgos de identidad, que se construyen como formas individuales y colectivas de ser. Estas posiciones detectables en el habla refieren a movimientos de identificación y pertenencia o diferenciación y alejamiento, que reposan, las más de las veces, en formas institucionales y estructuras reproductoras de un orden institucional.

Diseño Metodológico

El diseño de la investigación fue de tipo exploratorio (Maxwell, 2019). Las narraciones que se rescatan en este trabajo provienen de las conversaciones que sostuvieron docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como parte de los grupos focales organizados por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la UNAM (CODEIC), hoy CUAIEED, mismas que tuvieron lugar en el mes de septiembre de 2017 en las instalaciones de la Coordinación en el campus central.

Acerca de la fecha en que se realizó la recolección de datos y el momento en el que se reportan, es importante señalar que, debido al tipo de información que se abordó en estos grupos focales, su vigencia no está sujeta a una razón temporal, en tanto que no está atada a una coyuntura o evento específico que sea susceptible de cambiar rápidamente. En cambio, lo que se hace en este artículo es acceder a un nivel de información más profundo, cuyo proceso de construcción posee

otros ritmos y, por tanto, se puede asumir que las modificaciones no están sometidas al tiempo inmediato. Lo anterior bajo el entendido de Bourdieu (2007) quienes señala que lo importante en la investigación no son los resultados *per se* sino los procesos y estructuras que subyacen a ellos y que se manifiesta como las invariantes (estructuras mentales, taxonomías, principios de clasificación) que aguardan a ser identificadas y analizadas independiente al contexto espacio y temporal de un estudio en específico.

De esta manera, quienes participan en estos grupos focales son profesores y profesoras que comparten experiencias, que narran y rememoran pasajes de su vida como docentes, que van de 2 a 45 años de trayectoria laboral. Se considera necesario que esta información se dé a conocer en la medida que aporta a la discusión acerca de la conformación identitaria de los docentes desde nuevas perspectivas metodológicas y de discusión.

Descripción del Contexto

Dentro de la UNAM existe una gran diversidad de nombramientos académicos, los cuales tienen cargas académicas de trabajo frente a grupo que son muy variables. Por otro lado, muchos de los docentes se desempeñan en más de una entidad académica, por lo que es complicado tener datos fidedignos acerca de cuántos profesores y profesoras están de manera activa en cada ciclo escolar, ya que a la par los docentes de asignatura pueden variar de un ciclo a otro para el caso de los nombramientos como profesor interino y por contrato de prestación de servicios (Torres et al., 2019).

De acuerdo con datos de la propia UNAM para el ciclo escolar 2019-2020, se registraron 29,704 personas como personal académico que ejerce la docencia, de éstos 5,319 corresponden a personal académico de carrera o de tiempo completo y 24,385 son profesores y profesoras de asignatura, es decir, que están contratados por horas. Esta cantidad de profesores atiende a una población de 360,883 estudiantes que cursan en los niveles de educación secundaria, media superior y superior (UNAM, 2020).

La decisión de realizar los grupos focales se enmarca en el proyecto para la creación del Centro de Formación y Profesionalización Docente, que forma parte del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (Sánchez Mendiola et al., 2019). El objetivo de estos grupos fue rescatar la voz de los docentes acerca de sus experiencias como profesores de la UNAM, su carrera académica y la formación continua, y a partir de estas narrativas proyectar las características a considerar para la creación del centro de formación.

Llevar a cabo este ejercicio permitió acceder a niveles de información rica y compleja de la carrera académica, de la diversidad de trayectorias que se construyen y de las diferencias en las identidades de los docentes, que se expresan en las narraciones que tuvieron lugar en cada grupo focal.

Conformación de los Grupos y Recolección de Datos

Para la selección de las y los participantes en los grupos focales se realizó un diagnóstico de la composición de la planta docente de la UNAM tomando como referencia la información contenida en el Registro Único de Personal Académico³ (RUPA). La conformación de los grupos se realizó de acuerdo con los siguientes criterios, a fin de hacer los grupos lo más representativos posibles para un estudio de este tipo (Martínez et al, 2019):

- Entidades académicas: a) EMS: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de 9 planteles, y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de 5 planteles; y, b) ES: profesores en

³ De la Dirección General de Asuntos de Personal Académico de la UNAM (DGAPA).

escuelas y facultades en Ciudad Universitaria, de 18 entidades educativas; y profesores en Facultades de Estudios Superiores de 5 entidades.

- Turno: matutino y vespertino.
- Antigüedad: a) 1 a 10 años, b) 11 a 20 años, y c) 21 años o más.
- Nombramiento y categorías que abarcaran docentes de carrera y docentes de asignatura.
- Áreas disciplinares: a) Área I, Fisicomatemáticas, b) Área II, Biológicas y de la Salud, c) Área III, Ciencias Sociales y Económico Administrativas, d) Área IV, Humanidades y Artes.

A partir de esto, se diseñaron ocho grupos focales compuestos de 12 participantes en cada uno de ellos, por lo cual se contó con 86 participantes en total, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1
Distribución de los participantes en los grupos focales

Grupo	Áreas disciplinares	Asistentes	Mujeres	Hombres
1	I, III y IV	11	5	6
2	I	12	6	6
3	II	10	6	4
4	III	8	4	4
5	Multidisciplinar	11	6	5
6	IV	12	6	6
7	ENP	12	6	6
8	CCH	10	4	6
Total		86	43	43

Para la conformación de los grupos focales del nivel licenciatura (1 al 6), se tomó en cuenta la ubicación de las entidades de adscripción de las y los profesores, las cuatro áreas de conocimiento y la cantidad de docentes que ejercen en las licenciaturas de las distintas sedes. De esta forma, se identificaron dos conglomerados, uno conformado por docentes cuya adscripción se localiza en Ciudad Universitaria o sus inmediaciones geográficas (18 entidades⁴), y otro constituido por aquellos provenientes de las Facultades de Estudios Superiores (FES), las cuales en su mayoría se ubican en la zona conurbada a la Ciudad de México.

En el caso de las FES, debido a la composición de su planta docente y las áreas de conocimiento de las licenciaturas que en ellas se imparten, se determinó una distribución de docentes para su participación en dos grupos focales. En uno de ellos participaron profesores y profesoras que ejercen la docencia en licenciaturas que corresponden al área de las Ciencias

⁴ De las inmediaciones al campus de CU se consideraron la Facultad de Música y la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia.

Biológicas, Químicas y de la Salud (Área II). En el otro grupo estuvieron presentes docentes de las áreas de Ciencias Fisicomatemáticas y las Ingenierías (I), Ciencias Sociales (III), Humanidades y Artes (IV), provenientes de las unidades multidisciplinarias⁵.

Asimismo, para contar con una caracterización más completa en la selección del profesorado de las licenciaturas cuya ubicación está en el campus central de la Universidad, se determinó la pertinencia de un grupo focal en el que participaran docentes de facultades consideradas relevantes por la alta demanda en las carreras que ofrecen y por ende por la cantidad de estudiantes que atienden: Ciencias, Contaduría y Administración, Ingeniería, Medicina Veterinaria y Zootecnia y Odontología. Debido a que éstas pertenecen a diferentes áreas de conocimiento (I, II y III), este grupo se identificó como: multidisciplinar.

Análisis de Datos

Los eventos discursivos en los grupos de enfoque abordaron aspectos sobre su llegada a la profesión docente, su trayectoria y formación para la docencia, la caracterización de sus experiencias en cuanto a la formación docente que han recibido, necesidades identificadas en torno a su formación y profesionalización docente, así como las expectativas acerca de un posible centro de formación para profesores y profesoras de la UNAM.

En cuanto al procesamiento y análisis de la información, éstos se realizaron con base en los principios de la teoría fundamentada (Glasser & Strauss, 1999). De aquí se detonó un proceso de análisis colaborativo entre los miembros del área de investigación de la Coordinación, que incluyó la transcripción (Jefferson, 1984) y anonimización de cada grupo (Kleinberg et al., 2017), para después generar procesos de codificación separados, que fueron discutidos y validados en reuniones de trabajo con base en la propuesta analítica de Gee (2010) de la organización del discurso en líneas.

Para la realización de este análisis, se identificaron episodios comunicativos que se estructuran con base en actos de habla. Se decidió organizar en líneas las transcripciones, para identificar las acciones discursivas que subyacen en cada intervención en el grupo focal. Este tipo de tratamiento analítico retoma postulados del análisis crítico del discurso (Gee, 2010 y Fairclough, 2013), que ven al discurso oral y escrito en combinación con otros modos de representación, los cuales en su conjunto conforman significados complejos de las experiencias. Bajo esta perspectiva, el lenguaje tiene propiedades que vinculan tiempos, espacios y situaciones que van más allá de los eventos comunicativos locales. De esta manera, la indexicalidad es un fenómeno en el que las palabras y expresiones señalan otros contextos, que dan cuenta del tipo de prácticas y relaciones sociales que se realizan de forma cotidiana (Blommaert, 2007).

Con la identificación de los distintos actos de habla, se hicieron interpretaciones analíticas con la construcción de categorías conceptuales (Hann, 2008) que incluyen descriptores, los cuales son códigos que sintetizan la expresión de cada línea transcrita; categorías intermedias, que agrupan una serie de descriptores que tienen características en común; y, finalmente, categorías teóricas, las cuales son una elaboración conceptual que vinculan la teoría, el dato y los patrones y tendencias identificadas, y dan cuenta de una explicación situada de los procesos y fenómenos que se expresaron a partir de los grupos focales. Este proceso fue construido en una hoja de cálculo (Excel), como entorno digital para el análisis del lenguaje y las acciones que subyacen (Kalman & Rendón, 2016), tal y como se ilustra en la siguiente figura.

⁵ FES Aragón y FES Acatlán.

Figura 1

Ejemplo de Codificación con Hoja de Cálculo

Sujeto de referencia	Líneas	Transcripción	Descriptor	Categorías intermedias	Categorías teóricas
D	2	F1: Yo este ::: soy XXX			
D	3	soy Médico,	Precisa Área Disciplinar	Construyéndose Institucionalmente Frente a los Otros	Posición Inclusión
D	4	tengo ::: 34 años en la UNAM como docente (.)	Enfatiza Experiencia	Construyéndose Institucionalmente Frente a los Otros	Posición Inclusión
D	5	y con muchos problemas laborables	Identifica Situación Problemática Docente	Construyéndose Institucionalmente Frente a los Otros	Posición Exclusión
A	29	y ::: me gusta mucho estar con los alumnos,	Identifica Emociones	Posicionándose En la Interacción Con Estudiantes	Posición Adscripción

Consideraciones Éticas y Posicionamiento de las Autoras y Autores

Para trabajar los datos obtenidos se contó con los consentimientos informados de los docentes que participaron en los grupos focales. Estos consentimientos incluyeron la posibilidad de emplear los datos no sólo para los fines del centro de formación, sino también para investigación.

Acercas de la posición de las autoras y autores del texto se menciona el papel de funcionarios-académicos de quienes forman parte del área de investigación en educación de la Dirección de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente de la CUAIEED. A esta Dirección está adscrita la Subdirección de Investigación en Educación encargada del proyecto de análisis de los grupos focales. Acercas de los posibles conflictos de interés, éstos no se identifican. Es importante enfatizar que los fines del presente texto se refieren a la generación de información para la toma de decisiones por parte de las autoridades universitarias en el diseño e implementación de las políticas docentes de la UNAM. La secrecía y el anonimato de los datos ha quedado asegurada en el tratamiento que se ha seguido durante el proceso de transcripción, anonimización y codificación.

Resultados y Discusión: Docencia y Universidad ¿Qué Tipos de Relación?

En el análisis de los grupos focales es posible observar dos tipos de movimientos o repertorios (Ruohotie-Lyhty, 2013), que agrupan posiciones docentes y describen el tipo de relaciones que establecen con la universidad. En el primer movimiento se encuentran aquellas relaciones-posiciones de pertenencia e inclusión; mientras que en un segundo movimiento se integran aquellas posiciones de diferencia, exclusión y desigualdad/privilegio, que los docentes señalan explícitamente o que se develan en el discurso.

Debido a que en la revisión de la literatura se encontró que la mayoría de los estudios de este tipo se centran en identificar las formas de afiliación, pertenencia, identificación e inclusión de los académicos, se decidió que se abordaría con mayor profundidad en el segundo movimiento, en tanto

existen menos trabajos que traten la exclusión, diferencia y desigualdad en las relaciones institucionales entre docentes y universidad.

Primer Movimiento. Posiciones de Pertenencia e Inclusión

En los siguientes episodios narrativos se ejemplifican posiciones de pertenencia que se presentaron de manera constante en los grupos focales, las cuales refieren a procesos de autoidentificación en la docencia, anclados en la reproducción de prácticas institucionalizadas que se ven reflejadas en una combinación de mecanismos no formales y formales, bajo los que se da el acceso a la docencia.

Los Episodios Narrativos (EN) 1 y 2 permiten ver que el acceso a la docencia se da de manera informal, por medio de otro docente que fue quien los inició en esta carrera (líneas 27, 28 y 30 del EN 1). Llama la atención que el acceso a la docencia adopte la figura metafórica de un camino (línea 27 del EN 1) que se inicia por un mecanismo informal y una meta a la que se llega y se concreta una vez que el mecanismo institucional formal del acceso y la contratación queda signado: “terminé ocupando un cargo” (línea 32 del EN 1) y “hasta que pude ya hacer mi concurso” (línea 385 del EN 2).

Episodio Narrativo 1

Grupo focal 5 (GF5)

27	muchos de nosotros hemos sido docentes por (.) seguir el camino la guía
28	o la ruta de algún profesor
29	que en lo particular me enseñó bastante bien el manejo de la clínica de los pacientes (.)
30	me encantaba su forma de dar clases (.)
31	verdaderamente era un <i>hombre sensacional</i> (.)
32	y <u>finalmente terminé</u> ocupando un cargo que él tenían en su momento

El acceso a la docencia como parte de la construcción de trayectorias se da en forma de escalera (líneas 380 a 385 del EN 2), como lo menciona García Salord (2000), misma que incorpora procesos de iniciación y tutoría no formal, por parte de un docente con mayor experiencia (línea 29 del GF5), que introduce al “elegido” en el trabajo docente (Remedi, 2008, 2015) y en el que es posible identificar las posiciones de fundadores, adherentes y herederos, que mencionan Landesmann et al. (2013).

Episodio Narrativo 2

Grupo focal 3 (GF3)

364	Entonces (x), a partir de ahí de pronto podía (.)
365	dar la clase de mi jefe,
366	>ayudarle con sus prácticas<,
372	Eran como donde yo podía dar mis primeros pasitos,
373	cuando igual, de pronto se abrió una,
375	Y este (x) había que alzar la mano,
380	Igual empecé sin remuneración económica,
382	y ya poco a poco entré de ayudante de investigador (x)
384	empecé a dar clases después como interina,
385	hasta que pude hacer ya mi concurso-.

En el episodio narrativo 3, aunque la docente establece una diversidad de formas de acceder a la docencia (línea 396), destaca su posición en torno a la existencia de mecanismos no formales de ingreso, cuando pone en contraste, a través de remarcar el “idealmente” (línea 397), la existencia del mecanismo formal e institucional de acceso a la docencia, pero, al hacer ese énfasis, lo que hace es cuestionar la política institucional, que después afirma en la línea 398.

Episodio Narrativo 3

Grupo focal 6 (GF6)

395	Todos tenemos nuestras formaciones diversas
396	todos hemos ingresado de diversas maneras a la universidad,
397	digamos idealmente a través de un concurso de oposición abierto.
398	No siempre es el caso, pero la UNAM tiene esa manera de evaluar.

A propósito de estos episodios narrativos, se destaca que como organizaciones, las instituciones universitarias buscan la homogeneización, conocida como isomorfismo, de sus actores, sus prácticas y sus hábitos, mismas que se traducen en formas de institucionalización. Este último pasa por tres formas de isomorfismo: el coercitivo, el normativo y el mimético (Cardona et al., 2020; Morphew & Huisman, 2002), todos los cuales están encaminados a mantener a la institución a través de políticas (coercitivo), reglas (normativo) o comportamientos (mimético) y permitan diferenciarse de otras instituciones. Huelga decir que estas formas reducen la diversidad de los sujetos y las prácticas que se admiten como válidas dentro de una institución (Dogo et al., 2015).

En los grupos focales se destaca que, en la construcción identitaria de los docentes, los referentes que utilizan para definirse y, por tanto, para posicionarse desde intersecciones y condiciones institucionales que se precisan como inclusionistas son: la adscripción institucional, la identificación disciplinar y, en un nivel más profundo, las prácticas docentes que se revelan como maneras isomórficas de tipo mimético, las cuales recuperan aquellos saberes que están legitimados como conocimientos comunes, compartidos, homogéneos y hegemónicos de la docencia.

Con relación a esto, Parra et al. (2017) mencionan que los proyectos educativos implican una transmisión que se entiende como un poner a disposición, en este caso de los docentes, el conjunto de conocimientos, visiones, valores, juicios y prácticas que definen una identidad disciplinar y que implican como consecuencia una carga moral y deontológica, que se pueden observar en los siguientes dos episodios narrativos.

Episodio Narrativo 4

Grupo focal 3 (GF3)

1018	Y un profesor conferencista se dedica a >blablablá<,
1019	termina y no le interesa si asimilaron o no los conocimientos-
1020	Hay que tener mucho cuidado en eso si no, <uno está perdiendo su tiempo>
1021	Como individuo uno ya tiene más o menos técnicas que utiliza para la enseñanza,

Como se observa en esta participación, lo que el docente hace es construir un tipo de docente, el “profesor conferencista” (línea 1018), a partir del cual elabora un juicio y en esa medida se posiciona desde el consejo y advertencia que en la misma participación hace: “Hay que tener mucho cuidado...” (línea 1020). Esta posición, que se caracteriza por construirse desde lo moral, se ve reflejada en la forma en cómo se concibe el trabajo docente respecto de los estudiantes. Eso se ve en el siguiente episodio narrativo, en el que el propósito de la formación trasciende el aspecto profesionalizante y se coloca en una misión de formación de la persona en tanto ser humano.

Episodio Narrativo 5*Grupo focal 5 (GF5)*

61	o yo como percibo la docencia es como una actividad formativa
62	¿no?
63	esa es nuestra misión (.)
64	<u>formar</u>
65	y no formar nada más profesionistas
66	sino personas (.)
67	¿verdad?

Llama la atención en el caso de este ejemplo el uso de ciertas expresiones como “¿no?” (línea 62) y “¿verdad?” (línea 67), que más allá de muletillas, se pueden leer como recursos del habla que le dan una mayor fuerza ilocutiva a lo que el docente dice y que se usan cuando éste busca determinados efectos perlocutivos que permitan la colusión con las personas con las que conversa.

Además de la intersección de la moralidad, los docentes también se posicionan desde el hacer. De acuerdo con Parra et al. (2017), esto abarca, en el caso de los profesores, los saberes y conocimientos sobre su quehacer institucional. En el episodio narrativo 6, se observa el tipo de saberes que se involucran en la docencia, que van desde el acomodo del pizarrón (línea 350), el manejo del salón de clase [sic] (línea 351) y aspectos asociados al desenvolvimiento de los docentes frente a grupo (líneas 352 a 354), los cuales se colocan en una dimensión distinta de lo que pueden incorporar los conocimientos formales. Como producto del isomorfismo institucional, este tipo de conocimientos se dan como parte de la dinámica y el hacer práctico, situado en el día a día de la institución educativa. Es de destacar, siguiendo a Cardona et al. (2020), el rol que las profesiones juegan en promover un tipo de isomorfismo normativo, a partir de determinar aquello que define a un profesional en cierta área y que para este caso es la docencia.

Episodio Narrativo 6*Grupo focal 7 (GF7).*

344	después en la facultad::
345	con el profe XXX-
347	tomé muchos-
348	como::: cinco clases con él-
349	bueno como cinco semestres con él
350	(.hh) me enseñó todo el acomodo del pizarrón
351	>si a alguien yo le debo cómo te manejas en el salón de clases
352	cómo te mueves
353	cómo te diriges
354	cómo escribes
355	es a él< (.)
356	entonces dije “no, esto es lo mío” (.)

Los episodios narrativos que aquí se destacaron permiten ver cómo los docentes se incorporan a la carrera, la cual incluso antes de formalizarse va aportando a la construcción de su identidad como profesor universitario.

Segundo Movimiento. Posiciones de Diferencia, Exclusión, Desigualdad (y Privilegio)

En el quehacer docente se observan las distintas estructuras institucionales que operan para lo académico, y a las que las y los profesores les otorgan significado. Es en el transcurso de la práctica docente cuando se manifiestan supuestos, creencias, valores, tradiciones, secretos, relaciones, formas validadas de actuar y también oposiciones, tensiones y desigualdades (Adler & Lalonder, 2020; Remedi, 2004).

En los grupos focales, es posible observar posiciones de afiliación y pertenencia al grupo académico docente (Landesmann et al., 2013; Vergara & Remedi, 2016). También se manifiestan posiciones críticas y tomas de distancia respecto de determinaciones institucionales, concepciones y prácticas isomórficas y hegemónicas (Fuentes, 2004), que impactan, tanto en lo imaginario como en lo concreto del trabajo del docente, y se manifiestan a través de diversas narraciones, acciones, expectativas y, en algunos casos, de ironías.

En la identificación de sus posiciones, se observan las formas cómo los docentes se colocan ante la idea de una docencia que se nutre de la institución. Así, en los episodios narrativos que a continuación se recuperan, se puede ver que los docentes expresan un movimiento de toma de distancia respecto de la universidad y en él se ubican con relación a una docencia que eligen o que surge como contingente.

Episodio Narrativo 7

Grupo focal 4 (GF4)

430	yo quisiera hacer un comentario antes
431	con respecto a (x) que mucha gente piensa
432	que la docencia es una cuestión alternativa a una profesión (.3)
433	y la realidad es que es otra profesión,
435	en mi carrera es muy evidente que la gente no lo entiende así<,
436	hay muchos casos
437	de “yo necesito chamba, pues me voy de docente, me voy a dar clases”.
438	Hay muchos casos de gente que tiene los años en la docencia (.)
439	y <no sabe dar clase,
440	y no puede dar clase,
441	no le gusta dar clase>,

En este episodio narrativo, llama la atención la forma cómo el docente se posiciona en su docencia a través de la negación y diferenciación de otro que no es él (líneas 431 a 433), y que representa aquello indeseable en un docente (línea 437). En este doble movimiento, el docente se posiciona a sí mismo, pero también critica las formas institucionales que hacen posible que personas que no “están llamados a ser docentes” (líneas 439 a 441) lo hagan (línea 438), así se observa que el discurso de la vocación o el llamado para definir la docencia está presente en el discurso de los docentes (Vaillant, 2008).

En el siguiente episodio narrativo, se describe una situación que expresa de manera explícita cómo el docente no se distancia de esta situación, pero sí expresa, en una metáfora (línea 773) y con ironía (línea 776), una crítica a las formas institucionales (línea 769), que estructuran las prácticas de los docentes (línea 771) y que en la conversación recibe cierta aquiescencia de sus oyentes, cuando éstos ríen (línea 778).

Episodio Narrativo 8*Grupo focal 1 (GF1)*

767	>porque desgraciadamente así es,
768	no sé si les ha tocado,
769	pero si le dices a un profesor, “te vas a ir a un curso de formación”
770	o “te vas a ir acá”,
771	lo primero que dicen “¿y me van a pagar? ¿Me van a dar tiempo?”
773	<i>así como una imagen que hace muchos años yo tenía donde dicen que la zanahoria que jala a la carreta se le pone al caballo enfrente</i>
774	y el caballo empieza a girar,
775	a tomar impulso tratando de agarrar la zanahoria,
776	así un poquito,
777	si hay dinero de por medio
778	((risas)),
779	pero dinero bien empleado (.)

Al respecto de estos dos episodios, Adler y Lalonder (2020) mencionan que la visión moral, meritocrática, vocacional y de incentivos que los docentes emplean para construir su identidad proviene, las más de las veces, de procesos institucionales que han surgido en el pasado y que los docentes emplean para posicionarse respecto de la institución. En consideración a esto, aunque no es posible advertir explícitamente una temporalidad del discurso de los docentes citados, es de destacar que en ambos ejemplos el lugar desde el que los docentes hacen su reconstrucción para diferenciarse es desde el pasado, que se manifiesta como experiencia (líneas 435 y 438 del GF4, y líneas 768 y 769 del GF1).

En el entramado institucional, compuesto de normas, mecanismos y prácticas para mantener a la institución, el secreto (Gandarias et al., 2019; Remedi, 2004), funciona como aquello que es conocido por quienes conforman la institución, pero que no es revelado a quienes están fuera de ella, contribuye a mantener la legitimidad de la propia institución. Ésta, a la vez, es una práctica de diferenciación. A pesar de ello, siguiendo con Adler y Lalonder (2020), la diferencia como posición, que, de acuerdo con Navarrete (2015), Southwell y Vassiliades, (2014) y Torres (2004), tiene implicaciones políticas, puede configurarse como una forma de romper con la institucionalidad: “los actores también pueden tratar de preservar su propia identidad individual al transgredir sutilmente y oponerse al orden institucional a través de un contra-discurso relacionado con la identidad y, que promueve la emancipación, y la cuasi-autonomía cuando se trata de sí mismo” (Adler & Lalonder, 2020 p. 124).

En el siguiente episodio narrativo esta situación se hace patente. Nótese cómo en la construcción de las relaciones institucionales dentro del espacio educativo, no sólo intervienen los agentes académicos (línea 606), sino otras fuerzas que también inciden en la construcción de la institucionalidad al interior de la universidad (línea 611).

Episodio Narrativo 9*Grupo focal 8 (GF8)*

601	pero (.) un profesor que no tiene las habilidades (.) este (.) morales o >características< morales (.) para ser docente (.)
602	pone en riesgo (.) >no solamente la educación< la integridad del alumno y la de la universidad (.)¿sí? (.)

603	yo creo que todos sabemos
604	y hemos escuchado que (.) ↓fulano maestro fulana maestra esto o aquello
605	¿no?
606	Y muchas veces hay quejas de los alumnos (2) ante la dirección
607	y la dirección no hizo nada ¿no? (2)
608	y:: entre otras cosas
609	>porque sabemos que si a un maestro< se le acusa de algo
610	el maestro >va y se queja<
611	y termina apoyándolo el sindicato
612	y: (.) ya gané (2).
613	O es tanta su influencia que (.)
614	también (.) termina (.) saliéndose con la suya (.),
615	y discúlpenme yo lo digo desde mi postura (.)

Independiente de la gravedad de la situación que se aborda en este episodio narrativo y que es condenable en todas las instituciones de educación superior, lo que se quiere destacar en el análisis es la ruptura que, con su postura (línea 601), el docente hace del isomorfismo institucional que es percibido (líneas 603 y 604) y en el que, desde esa posición, identifica que de alguna manera varios actores clave están involucrados (líneas 607, 611 y 613). En esta toma de postura, el docente se diferencia (línea 602) y distancia de prácticas con las que no está de acuerdo (línea 614), y también fija una posición crítica ante mecanismos institucionales que están operando para que la situación continúe (línea 614).

Si la diferenciación se toma como una posición que obedece en parte a la agencia del docente respecto de la institución y, de acuerdo con Adler y Lalonder (2020) y Cai y Mehari (2015), es entendida como posicionamientos temporales que permiten que el docente asuma una postura favorable o crítica a ciertos aspectos del pasado y del presente de la institución, así como una proyección de futuro con base en sus miedos, dudas, dilemas, aspiraciones y esperanzas. Entonces, la exclusión como posición se entiende en el contexto de este análisis como las estructuras institucionales que se activan para orientar, cerrar, dejar de aplicar el mismo trato, eliminar, descartar o restringir la agencia del docente.

En el siguiente episodio narrativo, se abordan los efectos que los mecanismos formales de ingreso a la docencia tienen en los docentes, en tanto los sitúan en una posición de desventaja respecto de la institución, lo que impacta negativamente en su vida psíquica (Remedi, 2008; líneas 967 y 968), así como la vida de quienes conforman la comisión (líneas 978 a 980). A pesar de estos efectos, las comisiones dictaminadoras, en tanto mecanismo institucionalizado, no son cuestionadas en su naturaleza, lo que refuerza las desigualdades (líneas 975 y 976), sino que se asumen como una forma reificada que se se debe pasar si se aspira a ingresar a la carrera docente.

Episodio Narrativo 10

Grupo focal 2 (GF2)

965	y entonces pum (.)
966	me mandan a la comisión dictaminadora (.)
967	¿horrible¿
968	de la facultad que <u>saben</u> lo que son
969	¿no?
970	los concursos de profesores ((hhh.)

971	y entonces es <u>otra manera</u> de aprender (.)
972	todas las-
973	¿cómo cada profesor (.) sobre el mismo tema que les piden para el examen de oposición, ellos lo interpretan de otra manera, lo presentan de otra manera(.)?
974	y bueno lo más difícil ahí es decidir quién va a tener la plaza (.)
975	>es que <u>todos</u> merecerían la plaza >
976	↓nada más que no es posible
977	¿no? (.)
978	es un <u>conflicto</u> (.)
979	conflictivo para nosotros
980	terrible para los de la comisión (.)
981	y::: nos tenemos que estar actualizando (.)
982	preguntarnos que sí podemos caer en eso-
983	algún error,
984	una tontería
985	y quedamos mal (.)

Con base en esta narrativa, se comprueba el peso que los procesos institucionales, al ser reificados (Berger & Luckman, 2004), tienen en la vida cotidiana de los docentes, los cuales reaccionan detonando formas de habituación y adaptación (líneas 971 y 981), que moldean la forma cómo se relacionan con la institución. Dichas formas poseen en su estructura maneras de exclusión (líneas 974 a 976), que funcionan bajo este contexto como procesos de isomorfismo coercitivo de la identidad docente (Diogo et al., 2015). Las posiciones de desigualdad se manifiestan en las condiciones mediante las que los docentes ejercen su docencia y originan, para ciertos profesores, formas de exclusión asociadas a sistemas compensatorios y de incentivos que incluyen los de tipo económico y de reconocimiento social que las comisiones otorgan en rechazos, descartes, trato diferenciado, o con un sentido de privilegios por ganar concursos.

De este modo, la intersección de la desigualdad/privilegio en la institución se traduce en la limitación de oportunidades de los docentes y ventajas estructurales para otros, que los habilita o limita para orientar su carrera de acuerdo con sus decisiones u obtener de parte de la institución a lo que ellos aspiran y la institución otorga. En los grupos focales se observa, en el mismo sentido que lo planteado por Arce (2016), la existencia de intersecciones, como la edad, el género, la escolaridad, o incluso la pertenencia a cierta disciplina o área de conocimiento y organizaciones dentro de la universidad, inciden en la existencia de desigualdades/privilegios en las trayectorias de los docentes.

En el siguiente episodio narrativo se ilustra cómo el docente hace una reconstrucción de su trayectoria (líneas 468 a 472), en la que se rompe su pretensión de conseguir una posición de investigador (línea 473), después de un proceso que, de acuerdo con él, lo llevó a conseguir en forma ascendente nombramientos mayores en su carrera académica y cómo, ante la falta de una oportunidad para obtener una posición de investigador, se mantiene en su posición como docente.

Episodio Narrativo 11

Grupo focal 3 (GF3)

468	Entonces, igual que todos,
469	empezamos como ayudante de profesor (.)
470	luego como técnico académico (.)
471	luego probablemente unas horas de profesor de asignatura,

472	y luego a final de cuentas pues ya un nombramiento de profesor de carrera.
473	Nunca hubo ya de investigador <porque en la Facultad creo que había cuatro nombramientos de investigador>, que uno tienes tú ((se dirige a D2_GF3)).
474	GF3_DF: [Cinco actualmente].

Llama la atención la manera en que se presenta el intercambio entre el docente referido y un segundo docente (GF3_DF), éste sí con un nombramiento de investigador y quien le recalca los pocos nombramientos formales de investigador que al interior de la facultad existen (líneas 473 y 474). A partir de este intercambio entre docentes, se construye una diferencia identitaria y se consolida, de esta manera, el discurso de desigualdad (línea 473). Discurso que se ancla en estructuras institucionales que ofrecen mecanismos cerrados, discretos, extendidos y con procesos altamente permeables en su significado para el desarrollo de la carrera académica.

En esa línea de análisis, es importante contrastar que mientras el docente que señala su trayectoria coartada es medianamente joven, el académico que sí logró una plaza de investigador es un docente con más de 50 años de carrera. Esta situación que tiene un trasfondo institucional y hace sentido en la historia de la conformación del sistema de educación superior, en el que las condiciones para acceder a una carrera académica han cambiado y las oportunidades se han restringido (Mendoza, 2010).

Acerca de la manera en cómo las posiciones docentes recrean la distribución asimétrica del poder, se rescata lo que Bernasconi (2009) señala respecto al peso que la figura académica del investigador tiene para definir y controlar la narrativa de las universidades. Aunque el estudio citado refiere a los investigadores, esta situación se puede extrapolar para el caso de los docentes que tienen interés en la investigación. Con base en el supuesto del área disciplinar, las narrativas del docente-investigador influyen en la existencia de desigualdades estructurales que se perciben en lo individual, pero que se relacionan con una distribución asimétrica del poder a nivel estructural (Lutz, 2015; Viveros Vigoya, 2016; Yining & Zhao, 2013).

En el siguiente episodio narrativo se identifica la desigualdad percibida por el docente: “se nos trata de otra forma, se nos califica de otra forma” (línea 245), que se relaciona con su pertenencia disciplinar y lo coloca en una posición estructural de desventaja: “y lo vivimos todos los de artes, música, filosofía” (línea 243), a pesar de su esfuerzo por atender las políticas de formación docente institucionales que prescriben su trabajo (líneas 240, 241 y 246). Con base en lo dicho, las diferencias de los docentes se concretan en formas de estratificación y desigualdades institucionalizadas (Arce, 2016), que constituyen contextos en los que se reproduce asimétricamente el poder: “se nos dice, no es que ustedes son artistas, no producen, aunque producimos mucho más” (líneas 248 y 249; Gandarias et al., 2019).

Episodio Narrativo 12

Grupo focal 6 (GF6)

240	hay muchas cosas que se nos piden (.)
241	que los maestros de buena fe trabajamos,
242	pero:::
243	y lo vivimos todos los de artes <música, filosofía>
244	se nos trata de otra forma,
245	se nos califica de otra forma (.)
246	y (x) a la vez <tomamos cursos, nos formamos>
247	pero cuando nosotros esperamos que se nos compense (.)

248	y lo digo en general (.) se nos dice no (.) es que ustedes son arti::stas no (x) no producen,
249	aunque producimos mucho más

La Intersección de Género en las Posiciones Docentes

Incorporar la interseccionalidad como perspectiva de análisis tiene implicaciones éticas, metodológicas y epistemológicas (Zugaza, 2020), que exigen poner el tema del género en un lugar central. Aunque es muy conocido que dentro de la carrera académica existen fuertes prácticas, procesos y normas diferenciadoras de género (Buquet et al., 2013; Preciado, 2006), llama la atención que en la revisión de la literatura de los estudios que asumen un enfoque institucional, que fue hecha para este trabajo, el género es apenas nombrado.

En el análisis de las narrativas de los grupos focales se observa que las problemáticas sexo-genéricas, a pesar de que en el diseño de los grupos no fue una categoría de exploración, surgen de manera activa en las posiciones que las y los docentes establecen con la institución. Estas posiciones mediadas por el género presentan formas de inclusión y exclusión que trascienden la propia institución e interpelan estructuras sociales que, como ampliamente ha sido identificado por los estudios de género, intersectan a las mujeres en sentidos distintos que lo hacen con los hombres (Gutiérrez Castañeda, 1997; Heijstra et al., 2017; Macfarlane & Burg, 2019).

En los siguientes episodios narrativos se observa cómo la existencia de las estructuras sociales de discriminación contra la mujer son realidades que operan en la cotidianidad. Así, cuando la profesora en el episodio narrativo 13 señala que venía de una carrera profesional en el área de medicina y el embarazo la llevó a ser expulsada de la institución: “me corrieron” (línea 90) refuerza la discriminación activa que continúa existiendo contra las mujeres que asumen trabajos de cuidados. En este caso, la docencia se coloca en la vida de las mujeres como una alternativa que permite construir(se) una trayectoria personal y profesional (líneas 100 a 105 y líneas 250 a 253). Se destaca lo señalado por Buquet et al. (2013), quienes apuntan que, si bien en la universidad la distribución de la profesión académica es desigual contra las mujeres, existe mayor proporción de ellas en la docencia comparada con la investigación. Habría que preguntarse si esto es así en parte porque las condiciones que las mujeres perciben de la docencia son más flexibles para cumplir con el trabajo de cuidado de la casa que históricamente se ha descargado en ellas o, en parte, porque las prácticas de masculinidades que se coluden en las instituciones lo hacen hacia la exclusión de las mujeres académicas (Bennett et al., 2020).

Episodio Narrativo 13

Grupo focal 3 (GF3)

87	GF3_R: Yo (x) llegué aquí también por azar.
88	Estudié medicina en la Facultad de Medicina, después hice::: el examen nacional de residencias médicas y entré a pediatría.
90	Después (x) me embaracé, me (x) corrieron de la institución por estar embarazada,
92	Fui, me inscribí, tuve otro bebé y cuando mi bebé chiquito tenía un año, me hablaron y me dijeron:
94	oiga, ¿siempre sí quiere ser profesora? Véngase mañana.
95	Entonces ya fui::: y dije sí quiero, ya fui, fui a la entrevista, a los exámenes, y (x) dos semanas después yo ya estaba frente a un grupo (.),
99	(x) Realmente me encanta la docencia,
100	realmente no fue mi plan original de vida.
101	Yo hubiera querido ser especialista, yo quería hacer neonatología,

102	no se pudo,
103	y esta como que fue el plan B,
104	la verdad es que estoy muy satisfecha,
105	ya posteriormente hice la Maestría en Educación y ya me metí de lleno en esto

En el siguiente episodio narrativo, en correspondencia con el episodio anterior se ve a la docente desde una posición en la que ésta permite cumplir actividades fuera del ejercicio profesional, como el cuidado de los hijos.

Episodio Narrativo 14

Grupo focal 4 (GF4)

246	porque creo que es una::: manera digna, decorosa de vivir
247	y sobre todo (.4) le permite a uno
248	hacer muchas cosas,
249	es muy amigable con:::
250	yo ya tengo dos niños,
251	entonces me es muy amigable
252	porque::: no estoy estresada
253	ni corriendo

Las concepciones de género también se manifiestan en la forma cómo los profesores se posicionan respecto de su práctica (línea 616) y reproducen estereotipos a partir del género (líneas 619 a 631), que se refuerzan de manera institucional con el tipo de formación continua que, a decir del siguiente episodio narrativo, se oferta a los docentes (línea 620). En lo narrado por la profesora, ella menciona haber recibido un curso de formación continua en el que se abordaron las diferencias de aprendizaje de mujeres y hombres que parece refuerzan estereotipos de género.

Episodio Narrativo 15

Grupo focal 7 (GF7)

611	en fin (.)
612	otro que tomé sobre-
613	sobre:: en psicología
614	sobre cómo aprenden los hombres y mujeres
615	también me encantó (.)
616	y::: también me sirvió
617	porque decía la maestra “yo les doy <u>todos</u> los pasitos
618	<u>todos los pasitos</u>
619	porque así somos las mujeres(.)
620	y eso lo entendí en ese curso (.)
621	los hombres se saltan pasos (.)
626	y las mujeres desmenuzamos cada paso
627	para llegar de esta ecuación a esta< (.)
628	y to- y así en todas las cosas
629	¿no?
630	como que desmenuzamos todo (.)
631	y los hombres no se pueden saltar cosas
632	y ellos creen que pues así está bien. ((risas))

Otra manera de cómo se identificó que las profesoras se posicionan desde el género en la docencia es por medio del tipo de trabajo que llevan a cabo y que se relaciona con el “trabajo académico de cuidado” o *academic housework* (Heijstra et al., 2017; Macfarlen & Burg, 2019), que se manifiesta en las formas en las que las profesoras conciben y se relacionan con sus estudiantes. De acuerdo con Heijstra et al. (2017), este tipo de trabajo se caracteriza por ser mucho más cercano y preocupado por aspectos personales de los estudiantes y la vida escolar, pero que, al tener poco reconocimiento en las instituciones escolares que evalúan el desempeño académico con otros indicadores (por ejemplo los de producción académica), se configura como una desventaja, al demandar por parte de las docentes un mayor trabajo de involucramiento, asesoría y acompañamiento académico y personal, lo que no ocurre con los docentes hombres.

Las académicas en las universidades conciben su posición respecto a los mandatos de género (Chita, 2019), En el siguiente episodio narrativo se observa el trabajo que la docente tuvo que hacer para involucrar a un grupo (líneas 614 a 619) que era señalado como “irregular” o de bajo aprovechamiento (líneas 623 y 624). Nótese el trabajo de motivación, apoyo y contención emocional de los estudiantes, que esta docente hizo (líneas 626 a 635). En ese sentido, en los grupos focales se observa cierta tendencia de las docentes a adoptar comportamientos maternos sobre sus estudiantes.

Episodio Narrativo 16

Grupo focal 2 (GF2)

614	GF2_G: Inventas los cartelitos (.)
615	>o sea tienes que darle toda la estructura para que sea creíble
616	y que ellos entren en esta dinámica<
617	¿no?
618	para que amarraran el proyecto (.)
619	entonces yo recuerdo que al final de esa experiencia-
620	>ah porque una chica me dice
621	una estudiante<,
622	ella estaba un poco inquieta
623	y me dice “por qué aquí siempre nos tratan como si fuéramos los que son:: los grupos irregulares”;
624	entonces ellos traían un estigma
625	ahí fue cuando descubrí que de verdad se sentían marcados con eso,
626	>entonces yo le dije, “yo no sé, pero yo trabajo con los grupos de 80 y los de 30 son igual de excepcionales, son extraordinarios, la cosa es que tú te lo creas”<;
627	pero yo no me di cuenta qué impacto tuvieron esas palabras en ella
628	hasta cuando se gradúa (.) ella me dice >que “la única profesora que le había hecho sentir que se la creyera era yo”,
634	yo no sé si les di lo mejor de mí
635	pero sí sé que algo cambió en ellos

Los episodios narrativos aquí presentados dan cuenta de cómo la intersección de género está inevitablemente presente en las formas en las que los docentes se posicionan en la universidad. Sin embargo, es de hacer notar, en correspondencia con Florentina Preciado (2006), que el género continúa siendo, dentro de la universidad y fuera de ésta, un elemento diferenciador y de desigualdad institucional, que pone en desventaja a las mujeres docentes, lo que se aúna a otras intersecciones de diferenciación y exclusión institucional.

Acerca del conjunto de episodios, es de destacar la variedad de experiencias concretas desde las cuales la identidad docente se construye. Esto a la vez permite dar cuenta de que esas experiencias, que se pudieran pensar como anecdóticas, en realidad revelan procesos, mecanismos y estructuras institucionales que marcan posiciones y moldean, por medio de los distintos tipos de isomorfismos, la construcción de las identidades de cada docente.

Conclusiones e Implicaciones Prácticas para las Políticas Universitarias

Con el fin de dar respuesta a las preguntas que dieron origen a este trabajo, en primer lugar, se destaca el poder analítico que los enfoques empleados tienen para entender las formas cómo los docentes estructuran su identidad y las relaciones con la institución universitaria, que se construyen mediadas por prácticas discursivas y que se expresan como narraciones biográficas de trayectorias. Así, se constata que la presencia de la institución es patente y evidente en la constitución de las identidades docentes.

A propósito de la primera pregunta acerca del tipo de relaciones que las y los profesores universitarios establecen con la institución como parte de los procesos de construcción identitaria. Se afirma, de acuerdo con Arvaja (2015), que la identidad personal y profesional se detona a partir de una relación dialógica, en la que la pregunta que está de fondo es quién soy respecto de los otros y no un mero quién soy; esos otros incluyen no sólo a pares o sujetos humanos, sino también a la propia institución universitaria. Lo que se observa en los grupos focales reportados es que las y los docentes asumen estrategias identitarias, que les permiten actuar de manera pragmática y a la vez marcar distancia de aquellos aspectos que no comparten de la institución sin salirse ni romper completamente con ella (Adler & Lalonder, 2020).

Las identidades docentes son construcciones complejas, dinámicas y por tanto contingentes, en las que, además de las relaciones institucionales que de manera interactiva se establecen con la universidad, inciden sus condiciones personales, materiales y sociales. De ahí la necesidad de emplear enfoques teóricos y metodológicos para avanzar a una idea más problematizada de los procesos de construcción identitaria. Las identidades docentes están en la intersección de ser entendidas como construcciones reguladas por el contexto social, económico y político al que está sometida la universidad, y como el resultado de la reflexión y agencia de las y los docentes que buscan ciertos espacios de libertad (Adler & Lalonder, 2020), que les permitan definirse en sus propios términos y con sus propias ambiciones y deseos, siendo esta intersección donde se pueden detonar los conflictos entre universidad y docentes.

Además de las posiciones de inclusión, pertenencia y afiliación que los académicos establecen con la universidad, y que este trabajo corrobora en el primer movimiento. También, se identifican posiciones de diferenciación, exclusión y desigualdad. Mismas que, en la literatura revisada, han sido poco visibles, pero que son vitales por tres principales razones:

1. El peso que tienen para la comprensión identitaria del docente y de los mecanismos institucionales que fomentan desigualdades, exclusiones, tratos diferenciados o escisiones al interior y en la relación de los grupos académicos.
2. La identificación de las estructuras institucionales que otorgan ventajas a ciertos tipos de docentes sobre otros y que pueden contribuir a mantener las inercias, así como formas de resistencia, a políticas de cambio que comprometan dichas ventajas.
3. La identificación de conflictos que inciden de maneras no deseadas para la continuación de las actividades sustantivas de la universidad, y que es necesario atender desde un enfoque de equidad, justicia y derechos humanos.

Sobre la segunda pregunta del estudio, acerca de la forma en cómo las posiciones narradas de las y los profesores universitarios interaccionan e interectan con las políticas universitarias, se puede decir que la visibilización de estos mecanismos y estructuras necesitan tomarse en cuenta en el diseño e implementación de las políticas universitarias. Se requieren políticas de desarrollo docente que tomen en cuenta las características y condiciones de desigualdad y diferenciación mediante las cuales los profesores ejercen su profesión y práctica educativa. Para lograrlo, es clave generar conocimiento que de luz en torno a estos procesos de diferenciación y desigualdad. Sin embargo, existe poca literatura que estudie las desigualdades en los docentes universitarios especialmente en México, y a diferencia de otros colectivos escolares como los estudiantes. De ahí que éste sea un tema del que se necesita hacer más investigación desde una perspectiva interseccional, que ponga en discusión y análisis profundo al género, clase social, raza, edad, escolaridad y otras intersecciones que pudieran dar cuenta de las desigualdades, inequidades y exclusiones que están presentes y determinan la experiencia e identidad de las y los docentes.

Es importante considerar que los procesos de diferenciación y desigualdad que se analizan en este artículo están ahí como conflictos latentes, que pueden tener consecuencias de distinta naturaleza e intensidades en el corto, mediano y largo plazo para la universidad. A propósito de ello, se destaca que el análisis de estos grupos y la primera versión de este artículo fue un trabajo que se realizó durante el año 2019, previo a la pandemia. Por otra parte, a casi un año de iniciada la contingencia sanitaria, distintos grupos de profesores y profesoras de asignatura de la UNAM iniciaron protestas debido a la falta de pagos.

Esas protestas han mostrado otras problemáticas que podrían relacionarse, como lo señala el propio artículo, con estructuras que jerarquizan a los docentes y que generan identidades que están signadas por las inequidades, sobre todo en aquellos que están en una situación de mayor vulnerabilidad. Así, para atender esta problemática también es necesario reconocer los procesos, mecanismos y estructuras que segregan a profesores, y que vistos desde una perspectiva interseccional están en situación de desventaja. En consecuencia, se sugiere que la atención a estas problemáticas pase por diseñar e implementar políticas orientadas a revertir estas desigualdades.

Referencias

- Acosta, A., & Buendía, A. (2016). Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: El caso de México. *Revista de la Educación Superior*, 45(179). <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.007>
- Adler, C., & Lalonder, C. (2020). Identity, agency and institutional work in higher education: A qualitative meta-synthesis. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 15(2), 121-144. <https://doi.org/10.1108/QROM-11-2018-1696>
- Akkerman, S., & Meije, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teachers Education*, 27, 308 – 319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alves García, M., Moreira Hypolito, A., & Santos Vieira, J. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 45-56. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>
- Arce, C. (2016, enero-junio). Identidades y pertenencias como posicionamientos. *Un abordaje desde la interseccionalidad. Contratexto*, 25, 13-24 <https://doi.org/10.26439/contratexto2016.n025.647>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

- Bennett, C. L., Salinas, R. Y., Locascio, J. J., & Boyer, E. W. (2020). Two decades of little change: An analysis of U.S. medical school basic science faculty by sex, race/ethnicity, and academic rank. *PLoS ONE*, 15(7), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235190>
- Berger, P., & Luckman, T. (2004). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bernasconi, A. (2009). Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado. *Seminario Internacional "El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes"*. https://www.researchgate.net/profile/Andres_Bernasconi/publication/238658915_Gestion_del_cuerpo_academico_en_las_universidades_chilenas_la_institucionalizacion_de_la_profesion_academica_en_un_contexto_de_mercado/links/59130d9e0f7e9b70f498bdb5/Gestion-del-cuerpo-academico-en-las-universidades-chilenas-la-institucionalizacion-de-la-profesion-academica-en-un-contexto-de-mercado.pdf
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses*, 2(2), 115-130. <https://doi.org/10.2167/md089.0>
- Bourdieu, P. (2007). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. FCE.
- Brownyn, D., & Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. (Trad. de C. Cisnero). *Athenea Digital*, 12, 242-259. <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/f>
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. UNAM.
- Cai, Y. & Mehari, J. (2015). The use of institutional theory in higher education research. En J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and method in higher education research III* (pp. 1-25). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220150000001001>
- Cardona, L., Pardo, M., & Dasi, A. (2020). The institutional isomorphism in the context of organizational changes in higher education institutions. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 61-73, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229102.pdf>
- Cerva, D. (2018). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, (8), 20 – 38 <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2017.48399>
- Cho, S., Crenshaw, K., & McCal, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications and praxis. *Signs*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Cherry, N. (2017). The voices of the women in universities. En N. Cherry & J. Higgs (Eds.), *Women of influence in education: Practising dilemmas and contesting spaces* (pp. 13–28). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Diogo S., Carvalho T. & Amaral A. (2015). Institutionalism and organizational change. J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (pp. 114-131) Palgrave-MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_7
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.
- Fardella, C., Sisto, V., & Jiménez, F. (2016). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1625-1636. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.nani>
- Freedman, D., & Stoddard-Holmes, M. (Eds.). (2003). *The teacher's body. Embodiment, authority and identity in the academy*. State University of New York Press.
- Fuentes, S. (2004). Identidad profesional e identificación: hacia una lectura de lo discursivo y lo psíquico. En E. Remedi (Coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp.161-189). Plaza y Valdés.

- Gandarias, I., Montenegro, M., & Pujol, J. (2019). Interseccionalidad, identidad y articulación: Hacia una política de la agregación. *Feminismo/s*, 33, 35-63. <https://doi.org/10.14198/fem.2019.33.02>
- García Salord, S. (2000). *La carrera académica: Escalera de posiciones y laberinto de oportunidades*. CEIICH-UNAM. <http://www.ceiich.unam.mx/educacion/susana.htm>
- Gee, J. (2010). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. Routledge.
- Giménez Montiel, G. (2002). Paradigmas de identidad. En A. Chihu (Coord.), *Sociología de la identidad*. Miguel Ángel Porrúa; UAM.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1999). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Goodin, R. (1996). Las instituciones y su diseño. En R. Goodin (Coord.), *Teoría del diseño institucional* (pp. 13-44). Gedisa.
- Goodson, I. (2015). Exploring history and memory through autobiographical memory. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 263-285. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.13350>
- Gutiérrez Castañeda, G. (1997). El concepto de género: Una perspectiva para repensar la política. *La Ventana*, 5, 55-75.
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857024411>
- Harré, R., & Van Lagenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2(4) 393 – 407.
- Harré, R., & Van Lagenhove, L. (1999). Reflexive Positioning: Autobiography. En R. Harré & L. van Lagenhove (Eds). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. (pp. 60-73). Blackwell Publishers.
- Heijstra, T., Einarsdóttir, Þ., Pétursdóttir, G., & Steinþórsdóttir, F. (2017). Testing the concept of academic housework in a European setting: Part of academic career-making or gendered barrier to the top? *European Educational Research Journal*, 16(2-3), 200–214. <https://doi.org/10.1177/1474904116668884>
- Ibarra Colado, E. (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: Barreras institucionales al desarrollo académico. *Sociológica*, 14(41) 41-59. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026706007.pdf>
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En A. Maxwell & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation* (pp. 346-369). Cambridge University Press.
- Kalman, J. & Rendón, J. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>
- Kleinberg, B., Mozes, M., van der Toolen, Y., & Verschuere, B. (2017). NETANOS-named entity-based text anonymization for open science. <https://doi.org/10.31219/osf.io/w9nhb>
- Landesmann, M., Hickman, H., & Parra, G. (2013). Afiliación disciplinar y espacios institucionales durante procesos formativos. *Integración y Conocimiento*, 2, 153 – 164. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5705>
- Lawrence, L. & Nagashima, Y. (2019). The Intersectionality of Gender, Sexuality, Race, and Native-speakerness: Investigating ELT Teacher Identity through Duoethnography. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1672173>
- Linde, C. (1993). *Life stories. The creation of coherence*. Oxford University Press.
- Lutz, H. (2015) Intersectionality as method. DiGeSt. *Journal of Diversity and Gender Studies*, 2(1-2), 39-44, <https://doi.org/10.11116/jdivegendstud.2.1-2.0039>

- Macfarlane, B. & Burg, D. (2019). Women professors and the academic housework trap. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(3), 262–274. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1589682>
- Makris, S. (2018). *Intersectionality narratives in the classroom. "Outsider teachers" and teaching others*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-67447-6>
- Mannheim, K. (2004). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: Constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- Martínez, A., Torres, R., Hernández, A., De Agüero, M., Olvera, A., Lara, Y. & Pompa, M. (2018). *Diseño, desarrollo y análisis de los grupos focales para el Proyecto de Formación Docente en la UNAM*. En M. Sánchez-Mendiola & A. Martínez (Eds.), *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 161- 190). UNAM.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- McCal, L. (2005) The complexity of intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Méndez, M., & Remedi, E. (2016). Los orígenes de un grupo de investigación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): Configuración de una «cabeza de playa». *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 89–107. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.002>
- Mendoza, J. (2010). Tres décadas de financiamiento de la educación superior. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México, Tomo VII. Educación* (pp. 391 – 418). El Colegio de México.
- Morphew, C., & Huisman, J. (2002). Using institutional theory to reframe research on academic drift. *Higher Education in Europe*, 27(4), 491-506. <https://doi.org/10.1080/0379772022000071977>
- Navarrete, Z. (2015). Otra vez la identidad ¿Un concepto necesario pero imposible? *RMIE*, 20, (65), 461–479. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408007>
- Navarrete, Z. (2013) La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57, 5-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246003>
- Onfray, M. (2007). *El Cristianismo hedonista. La contrahistoria de la filosofía II*. Anagrama.
- Parra, G., Hickman, H., Landesmann, M., & Pasillas, M. (2017). Transmisión pedagógica e identidad disciplinar: Análisis de un caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 98–110. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1044>
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A., & Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 309-321. <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807532981>
- Preciado, F. (2006). El tiempo y el espacio de las académicas. *La Ventana*, 24, 151–174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402406>
- Remedi, E. (2015). Instituir quehaceres. La universidad y las profesiones: Procesos que se entrecruzan. *Universidades*, 63, 5-8. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37339255002.pdf>
- Remedi, E. (2000). El trabajo docente y la formación docente. *Educación*, 2, 18-21.
- Remedi, E. (2004). La institución un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. (pp. 25-55). Plaza y Valdés.
- Remedi, E. (2008). *Sujetos, culturas, procesos en instituciones universitarias* [Ponencia presentada en el panel: “Sujetos e instituciones en procesos de cambio curricular”]. *Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Universidad Nacional de Córdoba.

- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A., & Hernández Romo, A. (2019). ¿Por qué es fundamental un Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la Universidad Nacional Autónoma de México? En M. Sánchez Mendiola & A. Martínez Hernández (Coords.), *Formación docentes en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 15-30). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular-UNAM.
- Schutz P. A., Cross Francis, D., & Hong, J. (2018). Research on teacher identity: Introduction to mapping challenges and innovations. En P. Schutz, J. Hong & D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity*. (pp. 3-9). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_1
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Nconceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX(11), 163-187. <https://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Torres Carrasco, R., Aguilera Ramos, A., Hernández Guzmán, R., & Escamilla González, O. (2019). Caracterización de las figuras académicas en la UNAM. En M. Sánchez Mendiola & A. Hernández Martínez (Coords.), *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 77-118). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular-UNAM.
- Torres, R. (2004). La narratividad de la vida, una lucha frente a la muerte y el olvido. En E. Remedi (Coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 131-160). Plaza y Valdés.
- Vaillant Alcalde, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 7(1), 15-39. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>
- UNAM. (2020). *Agenda estadística UNAM 2020*. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/>
- Vergara, A. & Remedi, E. (2016). Una mirada al interior del Instituto de Biotecnología de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Sociológica*, 31(88), 201–234. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v31n88/0187-0173-soc-31-88-00201.pdf>
- Viveros Vigoya, M. (2016, 19 de octubre). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. México, Paidós.
- Yining, Ch. & Zhao, Q. (2013). Gender differences in business faculty's research motivation. *Journal of Education for Business*, 88, 314–324, <http://doi.org/10.1080/08832323.2012.717121>
- Zimmerman, M. (2017). Practical and theoretical knowledge in contrast: Teacher educators' discursive positions. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.3>
- Zugaza, U. 2020. Apuntes críticos sobre las dinámicas de institucionalización de la interseccionalidad. *Revista Internacional de Sociología* 78(1), <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.145>
- Zurbriggen, C. (2006). El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de Ciencia Política*, 26(1), 67-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32426104>

Sobre los Autores

Mario Alberto Benavides-Lara

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México

mario.benavides@outlook.com / mario_benavides@cuaieed.unam.mx

Licenciado y maestro en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y coordinador en educación en la CUAIEED de la UNAM. Doctorante en el programa de ciencias sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco. Sus principales líneas de investigación son: políticas educativas y currículum, formación docente y estudios sociales en la educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4507-2078>

Mercedes de Agüero-Servín

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México

mercedes_aguero@cuaieed.unam.mx

Licenciada en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en investigación y desarrollo de la educación por la Universidad Iberoamericana y doctora en educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y subdirectora de investigación en educación en la CUAIEED de la UNAM. Sus principales líneas de investigación son: formación docente, investigación sobre comunidades de práctica y educativa, vínculo investigación - docencia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4564-2472>

Víctor Jesús Rendón-Cazales

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México

victor_rendon@cuaieed.unam.mx

Licenciada en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestro y doctor en ciencias especialidad en investigaciones educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV y coordinador en educación traslacional en la CUAIEED de la UNAM. Sus principales líneas de investigación son: formación docente, incorporación de tecnologías digitales en educación y literacidades.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7937-562X>

Maura Pompa-Mansilla

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México

maura_pompa@cuaieed.unam.mx

Licenciada en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y jefa de departamento en educación traslacional en la CUAIEED de la UNAM. Sus principales líneas de investigación son: formación docente, identidades docentes y educación basada en evidencias.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7188-1090>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 43

29 de marzo 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** [@epaa_aape](#).
