



---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

T E S I S

LA TRANSICIÓN DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y SERVICIOS  
EDUCATIVOS (CISE) DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA  
(UAS) DESDE LA ÓPTICA DE LOS PROFESORES

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ARNOLDO LLANES MEDINA

DIRECTOR DE TESIS

DR. CÉSAR BARONA RÍOS

CUERNAVACA, MORELOS 15 DE MARZO DE 2018.



---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

T E S I S

LA TRANSICIÓN DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y SERVICIOS  
EDUCATIVOS (CISE) DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA  
(UAS) DESDE LA ÓPTICA DE LOS PROFESORES

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ARNOLDO LLANES MEDINA

DIRECTOR DE TESIS

DR. CÉSAR BARONA RÍOS

COMITÉ AMPLIADO:

DR. SERAFÍN ÁNGEL TORRES VELANDIA

DRA. MABEL OSNAYA MORENO

DR. OMAR GARCIA PONCE DE LEON

DR. RICARDO PEREZ MORA

DRA OFMARA YADIRA ZUÑIGA HERNANDEZ

DR CARLOS AGUIRRE SALGADO

CUERNAVACA, MORELOS, 15 DE MARZO DE 2018.

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	9
El problema de investigación.....	9
Preguntas de investigación.....	13
Plan de la tesis.....	14
LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	15
La formación desde las concepciones filosóficas: Paideia y Bildung. ....	15
Formación y posgrado.....	19
La formación de investigadores .....	21
Investigación como adquisición de habilidades.....	22
Capítulo 2 .....	31
LA TRANSICIÓN DE CISE A FACE .....	31
La transición del CISE a FACE en el contexto de la expansión de la educación superior en el país .....	31
El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).....	34
La FACE y la formación de profesionales.....	37
Capítulo 3 .....	39
METODOLOGÍA .....	39
Tipo de investigación.....	39
Los criterios de muestreo .....	41
Características sociodemográficas de los informantes.....	42
Cuadro 1. Características sociodemográficas de los informantes .....	43
Las Narrativas .....	43
Procesamiento de los datos .....	44
Capítulo 4 .....	47
LO QUE REVELAN LOS MOMENTOS DE TRANSICIÓN EN LA VISIÓN DE LOS PROFESORES DEL CISE Y DE LA FACE.....	47
El re-alineamiento .....	50
Cambios adaptativos (de sobrevivencia).....	54

La colegialidad.....	57
Los olvidos.....	60
El espíritu libre de la investigación.....	60
CONCLUSIONES .....	65
BIBLIOGRAFÍA.....	68
ANEXOS.....	72

### **A la memoria**

Mis padres: **Don Julio Llanes Montes y Doña Ramona Medina López**. Fuente de inspiración en mis anhelos por crecer y superarme siempre

Al Dr. **José Martin Montoya Contreras** Intelectual Universitario de la UAS. Su ausencia no sólo nos condeno a una orfandad intelectual también nos dejo un vacío y sin interlocutores serios para pensar la criticidad.

## AGRADECIMIENTOS

La presente tesis recupera las narrativas de los profesores adscritos a una dependencia educativa cuya finalidad es ofrecer estudios de posgrado en el área de educación. En este trabajo se recuperaron las voces de los actores, de dicha dependencia, en un proceso de transición. Son voces que esperaron pacientemente a ser escuchadas, voces que rompieron el silencio al que los años condenó. En este sentido, y por justicia elemental, se debe escuchar la voz del tesista para que manifieste lo que a derecho corresponda. Al igual que las voces y narrativas de sus interlocutores guardo silencio respetuoso y espero el tiempo oportuno para hacerlo. Es tiempo de escuchar lo que tiene que decir. Lo hará en dos tiempos tal y como lo aprendió en uno de sus cursos durante esta etapa de formación. El primero, a manera de exposición de motivos y el segundo para expresar su agradecimiento.

Del 2012 a la fecha, han transcurrido un poco más de un lustro desde que se inició esta etapa formativa. Tiempo durante el cual, las experiencias formativas vivenciadas son múltiples y variadas. Los espacios formativos fueron más allá de las cuatro paredes del seminario en el edificio 19 del Instituto de Ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Los procesos formativos siempre marcados por la incertidumbre que se resumen como un proceso de renuncia y aceptación. Renuncia a esquemas de formación que marcaron la identidad del alumno, esquemas de inculcación bajo una lógica distinta a los procesos que desde su ingreso tuvo que asimilar y realizar. No fue tarea fácil, pero imposible tampoco.

Una de las razones que justifican el ingreso al programa doctoral y cuyo resultado es este producto, fue circunstancial. Habiendo concluido el proceso del nivel anterior al

doctorado, los plazos de la convocatoria del ICE se ajustaban perfectamente a las intenciones formativas, por otro lado, la finalización del ciclo de formación en la maestría dejó una huella indeleble y con ello, el deseo de continuar formándose.

Durante el examen de grado, el asesor de la Tesis. El Dr. José Martín Montoya Contreras (QDEP) expresó la siguiente interrogante. ¿Cómo le darías estatus de científicidad a las categorías de des subjetivación valoral que propones en tu tesis? A decir verdad, la interrogante sorprendió y después de este largo tiempo, es posible afirmar que la idea de continuar actualizándose en la idea de dar respuesta a la interrogante ha sido una motivación permanente.

Por lo anterior, se deja constancia del profundo agradecimiento primeramente a mi esposa e hijos que soportaron mis ausencias, encontré en ellos, la comprensión necesaria para avanzar siempre.

Al Dr. Cesar Barona Ríos, asesor y amigo. Responsable directo de mis renunciaciones del pasado formativo en programas profesionalizantes y gestor comprometido en mi proceso de aceptación de nuevas formas de pensamiento y lógicas del quehacer científico. Tener la habilidad y disposición para conducirme de un estadio a otro y sobre todo creer que mi edad no sería un obstáculo para formarse le da sentido a la función tutorial. Gracias.

A mis amigos (as) del programa que durante mi estancia hicieron más fácil la estancia, pero de igual forma, me brindaron espacios formativos muy ricos. A Merle, Margarita, Tania, Erika, Maricruz, Tere, Karla, Mi afecto eterno.

A los Miembros de mi comité Ampliado porque sus observaciones y comentarios enriquecieron este trabajo. Dr. Ángel Torres Velandia; Dra. Mabel Osnaya Moreno; Dra. Ofmara Zúñiga Hernández; Dr. Omar García Porce de León y Dr. Ricardo Pérez Mora.

A la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por convertirse en mi segunda alma mater y sobre todo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por los apoyos económicos que hicieron posible superar los vaivenes que la formación doctoral provoca.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como finalidad aportar elementos que contribuyan al análisis de la problemática relacionada con los procesos formativos en la transición de un Centro de servicios a una Facultad en una universidad pública estatal, la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

El tema de estudio no es el proceso formativo ni la adquisición de competencias para la investigación de manera directa, sino las visiones que de ambos procesos tienen los tutores (los académicos) con respecto al proceso formativo, en un escenario en el cual la formación se concebía como un hilo de continuidad, de la licenciatura y el posgrado, a otro escenario en el cual prevalece el alineamiento a las disciplinas y la separación del posgrado y la licenciatura. La unidad de análisis es el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE-UAS) y su transición a Facultad de Educación (FACE) en la misma Universidad.

El objeto del estudio, como se mencionó antes, es indirecto, es decir, se parte de las concepciones sobre el proceso formativo en los escenarios antes señalados: del CISE (ya desaparecido) y de la Facultad (vigente) por parte del cuerpo de profesores implicados en las unidades académicas antes mencionadas.

### **El problema de investigación**

El CISE de la UAS respondió a una etapa de la formación de profesores universitarios encaminada a capacitar y actualizar a los profesores que no habían recibido una preparación pedagógica para realizar actividades académicas adicionales a las del conocimiento de su materia. A nivel nacional en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se impulsó la instancia que funcionó como molde para algunas universidades: el Centro de

Investigación y Servicios Educativos (CISE-UNAM). Además de prestar el servicio de preparación y actualización, algunas de estas instancias, como es el caso también del CISE-UAS, impulsaron algo más que cursos de educación continua, diseñando y poniendo en marcha programas académicos.

El funcionamiento de un programa académico dependiente de una instancia de servicios de la universidad genera problemas de ubicación, sobre todo al momento en cual la universidad adopta un modelo que implica reubicar los servicios en unidades académicas, que contiene los siguientes supuestos:

1. Se considera que dichos cursos y los programas académicos no han logrado los objetivos de formar una planta académica sólidamente preparada, entendiéndose por ello, como ocurre en la mayoría de las universidades de América del Norte y de Europa, que los profesores sean de tiempo completo y tengan la habilitación doctoral.
2. Aparejada a esta concepción de que la formación no había logrado los objetivos a partir de cursos, sino de un proceso individualizado de obtención de la credencial académica del doctorado (tampoco tuvo continuidad la idea de que fuese un posgrado general, en administración o en educación, como en la práctica venían realizando un grupo importante de profesores de las universidades, y de hecho este modelo estuvo encabezado por un breve tiempo por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES), el cambio consistió en que los doctorados fuesen en las disciplinas académicas de las licenciaturas: un ingeniero no podía estudiar un posgrado en administración o en educación sino en ingeniería. Por último, “posgrado” no significaba que fuese de la

propia institución, sino de otra institución, de preferencia reconocido en un padrón, ya sea el Programa de Mejora al Profesorado (PROMEP, hoy PRODEP) o bien del Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (segundo supuesto) (Barona, Zúñiga y Moreno, 2017).

3. La idea de tener profesores con doctorado debía cumplir un tercer supuesto, esto es, que los grupos de profesores estuviesen agrupados en “cuerpos académicos” concebidos en los inicios del PROMEP como departamentos virtuales similares en su prototipo, al sistema departamental de la institución inspiradora del PROMEP, que fue la Universidad Autónoma Metropolitana (Iztapalapa y Azcapotzalco que no siguieron una organización por objetos de transformación como se hizo en Xochimilco sino el modelo de desarrollo en disciplinas académicas).

Como consecuencia del alineamiento de la formación de profesores a los supuestos de política de educación superior del país realizados a partir de 1996 hasta el 2014, las unidades de capacitación y actualización en las universidades desaparecieron, otras mutaron al modelo de las disciplinas, esto ocurrió con el CISE de la UNAM, que pasó a ser el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISUE).

Lo que se esperaba después de haber realizado estos cambios en las políticas para la formación del profesorado, a prácticamente dos décadas de implementación del PROMEP, es que los tres supuestos antes mencionados se cumplieren. Es decir, si el modelo de formación general del CISE de la UAS cambió por no ser eficaz en la formación, el nuevo modelo alineado a los supuestos antes mencionados, debiese ser diferente.

De una manera preliminar se puede decir a través de la literatura especializada (De Vries y Álvarez, 1998) que los supuestos del PROMEP no se estaban cumpliendo, en

particular destaca uno que era cambiar la proporción de profesores por hora con respecto a los de tiempo completo (la proporción en los inicios del PROMEP era de 80% profesores por horas contra 20% de tiempo completo). En los 18 años de implementación del PROMEP la proporción no cambió, las políticas de acceso a la educación superior prosiguieron, pero sin dotar a las instituciones con una proporción equivalente de plazas de tiempo completo para la cobertura de la matrícula de educación (Barona, Zúñiga y Moreno, 2017).

Otros análisis se han centrado en la organización de los cuerpos académicos, así como en la productividad de la investigación. No obstante, la capacidad para formar a nuevos cuadros de investigación en el ámbito educativo ha sido un objeto de estudio en el mejor de los casos reciente, en otro sentido, ausente.

Lo deseable (citando nuevamente a De Vries y Álvarez, 1998) sería que el cambio de escenario del CISE-UAS a Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la misma institución, implicara cambios ostensibles. Uno de ellos sería que los “cuerpos académicos”, que son la piedra angular de la organización de las unidades académicas, mantuviese una línea de continuidad en la formación, desde la licenciatura, la maestría y el doctorado.

No se intenta resolver el problema para responder si un escenario es mejor que otro, que un nicho en una unidad académica es mejor que otro nicho relacionado más con lo global de la institución. La transformación de CISE a FACE no implicaba construir uno a costa del otro. Lo anterior, se profundizará en el apartado respectivo. De momento es importante señalar el objeto de estudio de este trabajo de investigación se centra en el proceso de transformación experimentado en el Centro de Investigación y Servicios

Educativos, proceso que intenta ser explicado a partir de la pregunta de investigación que se expone a continuación:

Preguntas de investigación

¿Cuáles fueron las condiciones y factores institucionales que convergieron en el proceso de transformación institucional desde la narrativa de los profesores sobre la transición de CISE a FACE de la UAS?

Pregunta subsidiaria:

¿Qué tipo de adaptaciones se establecieron en el proceso de transformación de la organización académica del CISE y de la FACE?

De acuerdo con lo anterior, se desprende como objetivo central de esta investigación:

Analizar los factores que convergieron en el proceso de transformación institucional desde las narrativas de los profesores sobre la transición de CISE a FACE de la UAS.

Los objetivos específicos son:

1. Analizar la coyuntura institucional del proceso de transformación institucional en el que se inscribe el CISE a FACE en la UAS.
2. Reconstruir el cambio institucional a partir de las narrativas de los profesores que participaron en la transición institucional de CISE a FACE.

## **Plan de la tesis**

En el primer capítulo se presenta un estado de la cuestión relacionado con la formación, considerando para tal efecto, los enfoques filosóficos y pedagógicos de la formación, la formación para la investigación y los enfoques que abogan por la formación como adquisición de habilidades, en particular, la del cuerpo profesoral, como temas recurrentes. En el segundo capítulo se presentan elementos de contexto necesarios para la ubicación del objeto de estudio, la adopción de la UAS, en tanto universidad pública estatal, de las políticas hacia la educación superior que impulsa la federación, tal es el caso del Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP), se presentan también información sobre cambios en la normativa de la UAS, así como una breve semblanza de lo que fue el CISE y lo que es hoy la FACE de la UAS. En el tercer capítulo se bosqueja la metodología de trabajo, que se enfoca a las narrativas de los académicos que estuvieron o están adscritos tanto al CISE como a la FACE (agradecemos a todos los informantes su disposición por el tiempo brindado para la realización de las entrevistas). En el cuarto capítulo se presentan los principales hallazgos de este estudio entre los cuales destaca que las narrativas tienen un enorme potencial para sintetizar una transición que ayuda a comprender los aciertos de la conversión del proceso formativo a un proceso de adquisición de habilidades. Su análisis aporta información útil para repensar en las consecuencias de realizar cambios a nivel del sistema educativo y de la Universidad.

## Capítulo 1

### LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A continuación, se desarrollan los referentes teóricos, mismos que fundamentan las tensiones institucionales, políticas y formativas como parte de la experiencia y transición de la formación. De la revisión documental se agrupan un conjunto de autores y sus respectivas aportaciones. Se parte del análisis considerando la formación como *Paideia* y *Bildung*, las aportaciones corresponden a los trabajos de Yurén (1995, 2000), Ducoing (2003) y Gómez (2010). Del mismo modo, se aborda la formación intelectual (Díaz-Barriga, 2000) y la formación para la investigación (Ortiz, 2010; Jiménez, 2010). Por último, se revisan los trabajos Moreno, et al., (2000) y Moreno (2007, 2010, 2011) para plantear la investigación como la adquisición de habilidades, aspecto que permite plantear la formación como un proceso general a una competencia transversal.

#### **La formación desde las concepciones filosóficas: Paideia y Bildung.**

Las aportaciones de Yurén (2000) remiten sus reflexiones al pensamiento griego y desarrolla su visión de la formación del hombre y sus implicaciones en las prácticas educativas actuales. En este sentido, analiza la formación como *Paideia* y *Bildung*.

Parafraseando la formación como *Paideia* significa que: todo hombre posee un cuerpo y un alma, bajo tal supuesto, la educación consistiría en el desarrollo de las potencialidades del hombre. En este sentido, el papel del educador contribuye con su esfuerzo al desarrollo de dichas potencialidades. Desde esta perspectiva la formación entonces es:

Un proceso de construcción consciente, cuya finalidad es dotar de esencia y sentido al ser humano. Es decir, un proceso de perfeccionamiento. Pone de manifiesto el papel del

educador y del educando en la relación pedagógica; en este proceso el educador modela mientras que el educando es la materia a la que se da forma; el educador es quien posee la verdad y la transmite, le indica la ruta que debe seguir en tanto conoce la dirección correcta que debe tomar el educando. Hay pues un trabajo de conducción (Yurén, 2000).

En la *Bildung* la formación es un acto de libertad y por consiguiente en sintonía con la eticidad que configura al sujeto y, en este sentido, formación y educación implica por parte de la persona en formación que:

Se apropie de las normas y órdenes institucionales existentes (disciplina).

Se apropie de la cultura existente (lenguaje, usos, costumbres, saberes).

Se configure a sí mismo como sujeto en virtud recreando o renovando la cultura y los órdenes sociales. Es a este último proceso al que propiamente le corresponde el término formación.

Al acto de configuración por parte del sujeto se le denomina objetivación que es un momento central de la formación:

La objetivación va más allá de la simple apropiación de la cultura y los órdenes sociales, sino que una vez que el sujeto conoce todo lo que la cultura tiene a través de la apropiación de ésta, pasa a transformarla convirtiéndose así en un sujeto libre, crítico y creativo como producto de la eticidad. Lo anterior, no es de forma alguna un proceso estático y [...] puramente evolutivo, es todo un proceso dialéctico en el cual el sujeto se construye como sujeto epistémico y como sujeto práctico y moral (Yurén, 2000).

Otro momento fundamental de la formación además de la objetivación lo constituye la intersubjetividad. Ya que la modificación de la cultura requiere el concurso de más de una persona y solo es posible mediante la interacción con otras. Al respecto, Yurén (2000) afirma que:

En el sentido hegeliano, la formación es conquista de la subjetividad mediante la transformación cultural y la interacción. Por eso eticidad y formación son dos dimensiones del mismo movimiento, el cual se lleva a cabo mediante negaciones, porque, como señala Hegel, en la diferencia está la vitalidad. He aquí algunas de estas negaciones: mediante su praxis, el sujeto libre se convierte en su opuesto, en objeto; la realidad existente es negada mediante la crítica y la praxis creativa; el sujeto solo es sujeto en tanto se halla frente a un objeto y frente a otros sujetos; el sujeto solo se mantiene en movimiento si se autocritica y se transforma (p.31).

Con lo expuesto se advierte que a diferencia de la formación como *Paideia*, el papel del educador así como del educando tiene una naturaleza distinta. El educado posee una esencia pasiva que es modificada y transformada por el papel del educador quien en todo momento es el centro del proceso formativo. El educador es quien dota de esencia, es quien desarrolla el potencial, es quien modela, orienta, trasmite y señala la orientación y rumbo a seguir; en suma, es el educador el poseedor de la verdad.

En la formación como *Bildung* el papel del educando como del educador tienen una dinámica distinta. Para el educador, la tarea y trabajo es de acompañamiento del sujeto en formación entre tanto que para el educado es un esfuerzo de negación, ya que la formación como *Bildung* está más relacionada con la libertad y por lo tanto con la eticidad. En este

supuesto formativo, el papel formativo se centra en el educado que se experimenta con el apoyo del educador de un proceso de auto configuración y de desconstrucción personal y colectiva teniendo como ejes rectores la libertad y la eticidad articuladas por la intersubjetividad.

En el mismo sentido y, de acuerdo con Ducoing (2003), el papel de la conciencia y la duda desempeñan un papel fundamental en la configuración de un nuevo saber: “La duda de la conciencia impulsa al sujeto a emprender el camino en el que se constituye como tal, y es a su vez, la conciencia, al dudar sobre una verdad, pierde ésta su valor, y es esta negación la que configura un nuevo saber”.

El trabajo de Ducoing (2003) da cuenta del proceso a partir del cual se generan las condiciones para que cada sujeto, cada maestro, cada investigador desde su particularidad, tome a cargo las necesidades identificadas y trabaje sobre ellas. Es necesario decirlo: el sujeto del cual habla es el profesor y ahí no hay sujeto en educación, entonces hay un proceso sobre sí mismo.

Por su parte, Gómez (2010) representan el pensamiento educativo más valioso y generador de horizontes teleológicos y axiológicos y, por tanto, de fines, de valores, de expectativas y anhelos vinculados con el gran proyecto de la formación humanista: la humanización del hombre.

En este sentido, la humanización se constituye en el eje formativo articulado con la formación de investigadores lo que da como resultado un sujeto que indaga sus procesos, que construye y genera conocimientos validados científicamente que contribuyen a la solución de las problemáticas sociales distantes de una racionalidad instrumental donde la

premisa es el costo-beneficio. Humanización y formación se constituyen en la bina que articula al sujeto en formación como investigador poseedor del ethos como reserva moral de la sociedad.

### **Formación y posgrado**

El trabajo de Pacheco y Díaz (2009) ubica una reflexión en el marco de los posgrados de educación desde el cual analizan la problemática de la formación, entendida ésta como: saber pensar, saber problematizar, saber interrogar. Elementos que presentan la gran tarea de los posgrados, los cuales escasamente conducen hacia la indagación, el análisis, el examen y el cuestionamiento.

Como hipótesis de su reflexión, Pacheco y Díaz (2005) establecen que el incremento de los posgrados de educación no fue acompañado de un proceso de maduración y consolidación de las ciencias de la educación, como sucedió en otras disciplinas sociales; sostiene que el campo educativo se manifiesta débilmente configurado desde lo teórico y, por ende, es vulnerable, lo cual se manifiesta en la escasez y deficiencia de los productos de investigación.

Pacheco y Díaz (2009) explican que la globalización económica y los programas de rendimiento académico juegan como elementos de presión para la obtención de grados académicos, provocando con ello que las instituciones de educación superior incorporen programas en el área de educación con bajo costo. Por otro lado, y derivado de la situación ya mencionada, la gran cantidad de profesionales de diferentes campos disciplinares ven en el posgrado de educación una alternativa para apoyarlos en los problemas que impone la enseñanza.

Aunado a lo anterior se encuentra la heterogeneidad de formación académica inicial de aquéllos que acceden a estos programas. Por último, la falta de tradición en el campo de la educación. Cabe precisar que, si la investigación reclama rigor en cualquier campo, en el de educación se tiende a privilegiar lo formal sobre el rigor de la originalidad y la flexibilidad.

Al respecto, Pacheco y Díaz (2009) hace referencia a que los indicadores establecidos por el (Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o por otros programas de evaluación se anclaron en lógicas y estrategias formales dejando a un lado el análisis de la formación intelectual de los sujetos. Desde otro punto de vista, cuestiona, como única opción válida para la formación en investigación, las maestrías en educación cuya respuesta ha sido determinada por las orientaciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el SNI. Cabe mencionar que ambas orientaciones han sobredimensionado la investigación, siendo que el CONACYT reconoce la modalidad de investigación y también la profesionalizante.

Derivado de lo anterior, se determina que la formación en investigación en los posgrados deviene de una situación en la que se pretende impulsar el rigor académico, la investigación, la capacidad de interrogación y la resolución de problemas. Por tanto, la formación para la investigación es un desafío que se actualiza y que expone la problemática de la estructura epistemológica de las ciencias de la educación y de las contribuciones provenientes del exterior, de otros campos del saber.

En este sentido, Pacheco y Díaz (2009) concluyen que la exigencia académica de los múltiples posgrados en educación es diversa y manifiesta la debilidad del campo, sin que se

cuenta con elementos para definir los aspectos sustanciales que reclamarían una formación intelectual.

### **La formación de investigadores**

Por su parte Ortiz (2010) y Jiménez (2010) hacen sus planteamientos desde la formación de investigadores y el proceso formativo que se experimenta en dicha formación. Ortiz (2010) refiere a problemáticas, en México, que se encuentran más allá de dichos procesos formativos y que se ubican dentro de la estructura misma del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en el país (el bajo número de investigadores y la inversión en ciencia y tecnología, por ejemplo), es el caso del rezago y debilidad en el campo de la formación de investigadores pese a los esfuerzos realizados por las universidades, siendo el punto álgido la deficiencia en la enseñanza de la ciencia.

En cuanto a los procesos de la formación de investigadores Ortiz (2010) afirma que la formación de investigadores es un proceso arduo y extraordinariamente complejo. Del mismo modo, señala que privilegiar como válidas aquellas investigaciones orientadas dentro del paradigma científico hegemónico y que se traducen en la creación de productos tecnológicos y que dan respuesta satisfactoria a fenómenos naturales o que siguen el código objetivista del método científico, es dejar fuera la inclusión del carácter social y de lo subjetivo del individuo. Reducir la formación de investigadores, desde esta perspectiva, es formar a un investigador como productor de conocimientos repetitivos y mecánicos. Dicha formación carece de sentido y se le resta importancia al proceso formativo si se encuadra al sujeto en formación a una metodología que convierte el trabajo creativo en rutinas o cuando este proceso de formación no responde a cuestionamientos esenciales del quehacer científico (Ortiz, 2010):

Si este carácter creativo es reemplazado y en la mayoría de los casos así se trasmite en los programas doctorales, por la urgente y prioritaria necesidad de sintetizar, de optimizar de acuerdo con el actual discurso globalizador, la actividad del investigador deja de autocriticarse para convertirse en un campo de aplicación que conforma más bien un discurso doctrinario lejos de generar nuevos conocimientos (p. 57).

Por otro lado, Jiménez (2010) aporta una visión en relación a las circunstancias que operan en el aprendizaje del oficio científico en comunidades académicas con amplias tradiciones de formación de investigadores y de producción y difusión de conocimientos. Partiendo de la cultura existente en dichas comunidades realiza un acercamiento desde las voces de los actores investigados sobre las razones que propiciaron su competencia profesional. Encontrándose dos razones: la primera, tienen que ver con las decisiones de autoformación; la segunda más bien es el producto de la búsqueda de un lugar en los concursos del oficio y con sus nociones de investigación.

Respecto a la metodología Ortiz (2010) señala que esta perspectiva de aprendizaje se basa en una construcción instrumental de la investigación, que deja de lado el análisis sobre las implicaciones epistemológicas del uso y desarrollo de conocimientos. Señala también que la formación para investigación se ha desarrollado por la influencia americana la cual da centralidad a la obtención y el análisis de datos, pero en demérito del desarrollo intelectual, pues se deja de lado la revisión de literatura y se dificulta un acercamiento crítico con los argumentos que se usan como base para la interpretación del fenómeno de estudio (Ortiz, 2010).

### **Investigación como adquisición de habilidades**

Moreno (2003), para fundamentar lo que se entiende como formación para la Investigación, recurre a las aportaciones teóricas de Gilles Ferry y Jean Claude Filloux. Del primero,

destaca la relevancia de la participación del propio sujeto señalando: por un lado, que una persona se forma a sí misma, por otro lado, que quien la forma lo hace a través de mediaciones (formadores, libros, lecturas, circunstancias, accidentes de la vida, la relación con otros, condiciones institucionales). Es decir, los procesos formativos se desarrollan con apoyo de interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino en la vida toda como fuente de experiencias de aprendizaje.

Otras aportaciones retomadas por Moreno (2003) de Filloux son las expresiones «formación en», «formación para» y «formación de»: la primera, hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; la segunda, alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la última, se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación.

Lo anterior permite a Moreno (2003) entender la formación para la investigación como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica de investigación (Moreno, 2000).

En cambio, la formación de investigadores hace referencia a un proceso de amplio espectro, a través del cual se prepara a los agentes que tendrán como desempeño profesional generar conocimientos, en un campo determinado, para una institución particular. La diferencia entre formación de investigadores y formación para la investigación es entendida con

énfasis e intensidad diferentes, es decir, no sólo incluye a quienes decidan por la investigación como actividad profesional, sino que abarca a aquéllos cuya formación se requiere para el enriquecimiento de su práctica profesional o bien por requerir de elementos que le permitan entender, valorar y aprovechar mejor las aportaciones de la investigación.

Moreno (2002) hace hincapié en los rasgos deseables a formar durante el proceso, al igual que señalan las actitudes, valores, habilidades, hábitos y capacidades que deben formarse. Esta autora señala que la investigación es un conjunto de habilidades:

1. *De percepción*: sensibilidad a los fenómenos, intuición, amplitud de percepción y percepción selectiva.

2. *Instrumentales*: dominar formalmente el lenguaje, leer, escribir, escuchar, hablar; saber observar, saber preguntar y dominar operaciones cognitivas básicas tales como: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis e interpretación.

3. *De pensamiento*: pensar de manera crítica, lógica, reflexiva y autónoma; flexibilizar el pensamiento.

4. *De construcción conceptual*: apropiarse y reconstruir las ideas de otros; generar ideas; organizar lógicamente, exponer y defender ideas; cuestionar; desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio y realizar síntesis conceptual creativa.

5. *De construcción metodológica*: construir el método de investigación; hacer pertinente el método de construcción del conocimiento; construir observables; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información; así como

manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de la información.

6. *De construcción social del conocimiento:* trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción de conocimiento, socializar el conocimiento y comunicar.

7. *Habilidades metacognitivas:* objetivar que haya involucramiento personal con el objeto de conocimiento; autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento; auto cuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas para la generación de conocimiento, revalorar los acercamientos a un objeto de estudio, autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación. Además del perfil que acaba de presentarse, es posible conformar un listado de habilidades o capacidades a promover en quien se forma.

Moreno (2003) sostiene que en un buen número de los posgrados en educación la formación para la investigación presenta problemas en la raíz, en el árbol y en los frutos. En la raíz, en tanto que se ha mostrado que la presencia de la investigación en un buen número de programas es pobre; en el árbol porque se hace evidente que, entre los académicos a cargo de la formación los investigadores activos son una minoría y las estrategias con las que éstos pretenden formar para la investigación, en muchos de los casos no reflejan una clara visión de lo que significa saber investigar; y en los frutos porque los productos de investigación de los estudiantes manifiestan, en no pocas ocasiones, deficiencias importantes. Así, el problema no es sólo de tipo didáctico (cómo enseñar a investigar) sino, sobre todo, es de solidez de la vida académica y de la producción en su conjunto, asociado muy estrechamente con las precarias condiciones en que han nacido

algunos de los programas de posgrado en educación, así como a una cultura en transformación donde la tarea educativa necesita concebirse cada vez más vinculada a la investigación, no como mero asunto de *hacer*, sino también de producir conocimiento (Moreno, 2003).

Todo lo anterior y siguiendo a Bayardo (2003, 2007, 2010, 2011) en lo que respecta a la formación para la investigación, hay tensiones internas de la formación para la investigación en posgrados de educación:

Escasa producción científica

Formación deficiente

Tutores mal preparados o con nula experiencia en el terreno de la investigación

Predominio de temáticas referidas al campo de investigación de los tutores

Poco o nulo acompañamiento del asesorado por parte de tutor

Definición de las investigaciones de los estudiantes con un enfoque subordinado a los intereses de los investigadores que tienen a cargo la docencia

Investigadores que no facilitan la formación para la investigación y operan con juicios rígidos, devaluando totalmente los productos de los estudiantes (en ocasiones sin leerlos detenidamente)

Deficiencias comunes en diversos programas de posgrado como no contar con un parámetro ideal, propio o externo, para orientar los proyectos institucionales

El hecho de no considerar de manera explícita el desarrollo de habilidades de pensamiento y el aprendizaje de técnicas requeridas en la práctica de la investigación (excesiva carga teórica)

Desequilibrio entre la carga de tiempo dedicado por medio de cursos y el destinado a las asesorías individualizadas

Multiplicidad de formas de concebir la metodología de la investigación y presencia de factores que limitan recibir asesorías a los estudiantes.

Finalmente, el trabajo de Hirsch y López (2008) se enmarca en un proyecto interuniversitario sobre ética profesional que es un antecedente indirecto de este estudio porque participa la UAS. La obra hace referencia a los rasgos del buen profesional desde la perspectiva de los propios sujetos encuestados. Entre los hallazgos reportados, los autores mencionan que las cualidades para la investigación quedan en último lugar, pese a que en la mayor parte de los posgrados se forma para realizar esa función. Llegan a la conclusión de que el trinomio: formación, responsabilidad e investigación, es indispensable en el posgrado y hacen una elaboración teórica para apoyar la tesis de que en el posgrado tendrían que ser inseparables la formación, la responsabilidad y la investigación. La formación para la investigación no es una obligación académica, sino la posibilidad de moverse en un mundo incierto y provisional.

Por el otro lado, el estudio de Durán (2006) se sitúa en la Maestría de Educación impartida por el CISE, actualmente Facultad de Ciencias de la Educación. Durán realiza un estudio a egresados de ocho generaciones del posgrado en educación que tuvieron lugar entre los años de 1985 al 2005. La investigación se realizó con 35 informantes. La autora

documenta algunas experiencias de los ex-alumnos en donde expone el proceso de formación en la investigación identificando las siguientes debilidades dentro de su proceso de formación:

Los seminarios se caracterizaron por ser excesivamente escolarizados, muy generales a problemas teóricos y epistemológicos, con escasa formación en el campo de la investigación.

Tiempos acartonados en la enseñanza de la investigación.

Soledad y acompañamiento nulo en el proceso investigativo.

La presencia tardía de la tutoría, dada su ausencia en los primeros trimestres del programa (p.34).

Es justo precisar la relación de la formación de investigadores y la formación docente lo que subyace en ella una concepción formativa que se ubica consciente o no en la formación como *Paideia* o bien como *Bildung*.

El argumento que se construye tiene que ver con el modelo mismo del Promep (hoy Prodep) en su versión más pura, ya que no está orientada a la formación de docentes, pero sí a la formación de investigadores. Es decir, los supuestos del Promep responden a una visión de una Universidad de Investigación y por ende a la formación de estos. En esa lógica formativa es posible inferir que la concepción dominante en la formación de investigadores es la *Paideia*. Es decir, la formación de investigadores ha centrado su proceso en la figura del investigador experimentado quien modela y orienta al investigador

en ciernes; desde una perspectiva artesanal de la formación del investigador. Los resultados obtenidos hasta hoy constituyen en sí mismo una evidencia que no es posible ignorar, en la formación de investigadores los saldos no son halagadores: reducido número de investigadores, recursos económicos insuficientes, rezago y debilidad en el campo de la formación de investigadores, la existencia de una tradición educativa cuyo énfasis está más en el proceso formativo y que además es un proceso aislado y desvinculado y cuya lógica es más bien una dinámica mecanicista.

En este sentido, el Promep no pudo concretar los supuestos bajo los cuales se concibió, no se investiga sobre la enseñanza, por ejemplo, como se realiza en países como Italia y Canadá que cuentan con modelos de formación profesional o bien en algunas universidades europeas cuya apuesta es la formación de investigadores en todas las áreas incluidas las de enseñanza. En suma, se advierte una paradoja en la dinámica experimentada por el Promep ya que este había operado hacia el interior de sí mismo con reglas para la investigación, pero hacia afuera operaba como un programa de formación para la enseñanza (*Paideia*).

La Formación de investigadores experimenta la encrucijada de transitar desde un modelo de la formación basada en la disciplina a un modelo de formación para y desde la investigación. En este sentido, es necesario que dicho modelo formativo se vincule más con la tradición formativa del *Bildung*. Es necesario re-direccionar la formación de investigadores donde el formador acompañe el proceso formativo que ha de experimentar el investigador novel y superar la concepción bancaria existente en la formación de investigadores. Hacerlo desde esta tradición formativa permitirá desarrollar y formar investigadores que a partir de la apropiación de la cultura existente pueda construir y superar las contradicciones propias de dicha cultura, creando y recreándolas a partir de las

premisas que le dan sentido a esta tradición; la libertad, la eticidad mediadas por la intersubjetividad expresadas en el desarrollo de habilidades investigativas que le dan sentido al ethos epistémico.

## Capítulo 2

### LA TRANSICIÓN DE CISE A FACE

En este capítulo se abordan aspectos de ubicación de la transición del CISE a FACE, considerando para tal fin, los cambios en la educación superior que ocurren en el país en cuanto a la expansión de la educación superior, y como dicha expansión impacta en los estudios de posgrado. La nueva ola de expansión que inicia a mediados de los noventa, para las Universidades Públicas Estatales (UPES) implicó una redefinición del posgrado, de tal manera que aquellos programas que estaban orientados a preparar a los docentes (un problema de los años ochenta), con el PROMEP, las UPES, en la cual se inscribe la UAS, reubican sus unidades de preparación en unidades académicas. La aspiración de esta política trajo consigo señales para que los servicios se especificasen a través de disciplinas académicas y el progreso de las mismas con perfiles académicos con posgrados relacionados con la investigación. En este contexto es que tiene lugar el realineamiento de la normativa de la UAS que determina la reconfiguración del CISE y su paso hasta la actual FACE.

#### **La transición del CISE a FACE en el contexto de la expansión de la educación superior en el país**

Antes de presentar los argumentos sobre la expansión de la educación superior en México es necesario mencionar algunos criterios para inscribir conceptualmente la cobertura de la educación superior. De acuerdo con Trow (2006), si la cobertura se encuentra entre el 0 y el 15% se llama “de elite”, de 16 a 50% “de masas” y mayor al 50% se denomina “universal”.

La expansión del posgrado en el país responde de manera general al comportamiento de la educación superior cuya característica distintiva de los últimos 20

años ha sido de expansión y crecimiento para la atención de la demanda. La cobertura en educación superior, tres años después de la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte-TLCAN, en 1997, era de 17.1% (Gil, M., Mendoza, J., Rodríguez, R., y Pérez, Ma. Jesús, 2009).

La participación de México en el TLCAN implicó cambios de estructura en el modelo económico, principalmente la liberalización de los aranceles para distintos productos, desde los agro-alimentarios (como el maíz), enseres domésticos (televisores, refrigeradores, estufas, licuadoras) hasta servicios de educación superior y del subsistema de ciencia y tecnología (OCDE, 1997).

El punto es que la educación superior a partir de estas señales empezó otra ola de expansión hasta alcanzar una “cobertura de masas” (en 1997 se logró una cobertura, como ya se mencionó, de 17.1%). En el 2010 la cobertura es de 30.9%, para el 2014 llegó a 34.4%. El crecimiento en la educación superior (sin incluir posgrado) se presenta en el sector público. Dos terceras partes de la demanda son atendidas por el sector público, una tercera parte es cubierta por el sector particular (en el posgrado la cobertura del sector público es menor a la del sector particular) (Consultado el día 20 de diciembre de 2017 en: [https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Mendoza\\_M5S1.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Mendoza_M5S1.pdf)).

Los datos antes presentados, de aumento de cobertura de la educación superior, y el sector público como el principal empleador, se tradujo en una mayor demanda de profesores. Sin embargo, a partir de la firma del TLCAN la *movilidad social* que promovía la educación superior, ya no era igual a la que se presentó en la época de auge de las profesiones en México, ello ocurrió de 1945 a 1985 (Barona, 2006).

Uno de los principales cambios en el nuevo patrón de movilidad fue que el título universitario precisaba, como ocurre en el ejercicio profesional en Estados Unidos y en algunas profesiones en Canadá, por parte de organismos de regulación de calidad para títulos de educación superior: la acreditación y la certificación por parte de organismos de la sociedad civil.

Desde mediados de los noventa hasta el presente, la “acreditación”, la “certificación”, y la “evaluación”, entre otros términos, se volvieron elementos comunes en el discurso de la educación superior y su cumplimiento se volvió una de las principales vías para dotar de valor “agregado” a los títulos y grados, desde la educación media superior (que es el más reciente sistema de acreditación denominado Sistema Nacional de Bachillerato) hasta el posgrado (con la adopción del Padrón Nacional de Posgrado de Calidad-PNPC).

Dichos criterios determinaron un crecimiento regulado de las profesiones, pero fue un crecimiento regulado hacia el interior de las instituciones. No obstante, éste no se aplicó al sector particular, entre otras razones porque no recibe financiamiento público y su desarrollo depende centralmente de las aportaciones de las familias de los estudiantes o de los estudiantes mismos. Esta situación determinó, sobre todo para el posgrado, que la educación superior creciera en número de instituciones y en matrícula, sin atender algunas de las regulaciones que en cambio son aplicadas a la educación superior del sector público.

A grandes rasgos se puede decir que la expansión de las credenciales de posgrado (principalmente los estudios de maestría) se ubicaron en el sector particular e instituciones cuya misión es la formación profesional solamente (universidades politécnicas, institutos

tecnológicos). El posgrado relacionado con la investigación (principalmente el doctorado) se ubicó en instituciones de educación superior de tipo público (universidades públicas estatales, universidades de régimen federal y centros públicos de investigación).

Esta ubicación tiene matices e intersecciones, pero ayuda a entender que la preparación profesional y la movilidad social ascendente de la educación superior en el auge de las profesiones en México, entre 1945 a 1985 y cuya cúspide en la formación era la obtención de un título profesional, se bifurcó. Desde mediados de los noventa hasta el 2014 (la temporalidad antes referida del PROMEP), la preparación profesional se asoció al posgrado, en gran medida a los estudios de maestría y doctorado (Barona, C., Zúñiga, O., y Moreno, M., 2017).

El análisis de un programa específico, el de una de las 34 universidades públicas estatales, ayudará a entender los avances, los retrocesos, así como señalar los problemas que desencadena la realización de cambios en el sistema y en las instituciones: la transición del CISE a FACE de la UAS.

### **El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)**

El CISE se crea el 21 de octubre de 1981 mediante acuerdo 73 del Consejo Universitario. El CISE debe su existencia a lo que sería, al mismo tiempo, su antecedente histórico: el Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico Universitario (PPPA). Los objetivos que orientaron su actividad al interior de la Universidad fueron: el fomento y desarrollo de la investigación educativa, la contribución a los procesos de innovación educativa, la reforma académica, la formación y actualización en el campo de las ciencias y técnicas de la educación.

Cuatro años después, en 1985, surge la Maestría en Ciencias de la Educación y en 1996 fue creado el Doctorado en Ciencias de la Educación. Durante la trayectoria de la Maestría se instauró el primer programa de Formación de profesores.

La segunda etapa del CISE se caracteriza por la operación de programas de Licenciatura y Posgrado, esto es la Maestría en Ciencias de la educación (1985), la Licenciatura en Ciencias de la Educación (1988), el Doctorado en Ciencias de la Educación (1996) y la Maestría en Educación y Nuevas Tecnologías (2002).

La tercera fase se distinguió por la consolidación de los programas de licenciatura y posgrado; de los cursos y diplomados de formación y actualización de docentes y los trabajos de asesoría en materia de innovación curricular y de planeación institucional (Universidad Autónoma de Sinaloa, 2007).

Dos años después el CISE es reconocido como una Dependencia de Educación Superior (DES), por parte de la Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica. Así también, el Doctorado en Educación fue evaluado por el Comité de Educación y Humanidades del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), dicha aprobación fue condicionada al mejoramiento de la infraestructura, la publicación por parte de sus académicos y el incremento de acervos (Durán, 2006).

En la siguiente narrativa se presenta el contexto en el cual se crea el CISE y sus programas académicos.

Es un trayecto muy rico que se ha tenido, no todo ha sido en línea recta, ni todo en positivo, hay algunos aspectos que fueron negativos, que nos llevaron hacia atrás algunos logros que a

medio trayecto se obtuvieron se están perdiendo, hay de todo, la evolución histórica de las instituciones no solo es progresivo sino en algunos aspectos es regresivo, es el caso de la Unidad Académica nuestra.

El CISE que es el precedente de la FACE es el resultado de una política de formación de profesores, en 1978 se inició durante el rectorado de Franco [Eduardo Franco rector de la UAS de 1981 a 1985], la situación en la Universidad era muy caótica, la mayor parte de la planta había llegado a las aulas sin formación suficiente muchos de los profesores incluso sin el nivel de licenciatura ¿Qué era correcto que fuera así? No, pero el momento político exigía o desaparecía la facultad de economía para que los profesores de primer año eran los estudiantes del último semestre de economía no es rasgo para presumirlo, pero de haberse hecho hubiera desaparecido esa facultad y muchas áreas de la universidad.

No había profesores, las prepas de la UAS se cubrieron básicamente con estudiantes de licenciatura e igual hubo casos de escuelas superiores donde estudiantes de los últimos semestres impartían clases en los primeros semestres, eso fue una expresión de lo que sucedía a nivel nacional, desbandada de profesores por mutuo propio, otros fueron corridos por los estudiantes, en fin, el caos.

El PPPA [Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico] se dio con asesores nacionales y extranjeros para formar a profesores que no tenían las habilitaciones para el caso, en el caso del PPPA se dieron tres especialidades se formaron especialistas en investigación educativa, en planeación y comunicación educativa.

Lo que es ahora la Unidad de planeación de la universidad, tiene sus orígenes en el PPPA, los primeros que hacen planeación habilitados se formaron en la universidad, se formaron en el Plan cuya vigencia fue desde 1978, 79 y parte del 80, y que quienes ingresaron al área de investigación educativa del PPPA fue el grupo primigenio que empezó a hacer investigación educativa en el contexto del plan, pero luego antes de que se fuera Franco se acordó que el área de investigación educativa se constituyera en el CISE, ya fue en el rectorado de Jorge Medina cuando el CU acuerda la creación del CISE.

La investigación educativa fue parte fundamental del Plan de Perfeccionamiento del personal académico (PPPA) cuyo artífice y relevancia desempeñó Omar Ruz Aguilera quien contribuyó al desarrollo de la Investigación educativa en la UAS.

En el CISE surgió primero la maestría en Ciencias de la Educación, ahí fue un proceso a la inversa, hay que formar especialistas, maestros en ciencias para tener recursos humanos, y se creó después el programa de licenciatura, la mayor parte de los profesores de la licenciatura

eran posgraduados, era un criterio que se estableció mínimo la cuarta parte se permitía que tuvieran licenciatura para que impartieran clases a nivel licenciatura que creamos, las tres cuartas partes posgraduados en educación, sobre todo las primeras tres o cuatro generaciones se mantuvo un criterio muy firme.

Luego se concibió el doctorado, en 1993 al 97 Alfredo Furlán, Mario Rueda, y Cesar Carrizales, estos tres doctores elaboraron el proyecto del doctorado y después se integró el Dr. Janerio, que fue el primer coordinador del doctorado. El doctorado apertura inscripciones en febrero del 97 en los últimos meses del rectorado de Rubén Rocha Moya y en los últimos meses de la gestión directiva de Rodrigo López Zavala quien fue también uno de sus precursores y firmes promotores del programa doctoral mismo que actualmente es un programa que está en el PNPC de CONACYT; lo cual no significa de modo alguno que este exento de dificultades propias (E08).

### **La FACE y la formación de profesionales**

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos ofreció servicios por más de 26 años, tales como: actualización docente, investigación, planeación y diseño curricular. En mayo del 2007 se transformó en Unidad Académica de Ciencias de la Educación y posteriormente en noviembre del mismo año, se transformó en Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) (Universidad Autónoma de Sinaloa, 2007).

La Gestión administrativa de la FACE en el periodo 2011-2014, por conducto del Plan institucional de desarrollo FACE-UAS (agosto de 2011), reconoce su capacidad académica: una matrícula total de 902 alumnos, distribuidos 34 grupos, de los cuales, 31 corresponden a los programas de licenciatura, distribuidos en modalidad presencial y semi presencial en cuatro sedes: Culiacán, Mazatlán, Guamúchil y Los Mochis. En lo que respecta al posgrado señala que en la Maestría se atienden 87 alumnos, de éstos 18 pertenecen al programa de Maestría en Educación con sede en Culiacán, y 79 al programa de Maestría en Creatividad e Innovación Educativa, distribuidos en tres grupos radicados

en Culiacán, Mazatlán y Los Mochis. También se atiende un grupo de Doctorado en Educación con una matrícula de 15 alumnos, cuya sede es la ciudad de Culiacán (p 14).

Esta gestión administrativa de igual forma reconoce una serie de debilidades entre las que se destacan las siguientes:

- a. Alto grado de jubilación de la planta académica
- b. El logro inconcluso de la internacionalización del Programa de educación.
- c. La reducción de brechas de calidad entre los Cuerpos Académicos (CA) y las Líneas de Generación de Aplicación del Conocimiento (LGAC);
- d. Brechas de calidad entre los indicadores de las licenciaturas;
- e. Los indicadores entre licenciatura y el posgrado en relación al egreso y titulación y la ausencia de la temática de la educación ambiental.
- f. Un elevado porcentaje de la planta académica en posibilidades de retiro.

No obstante, las debilidades reconocidas por esta gestión escolar en el 2008, de febrero a abril, un año más tarde de su reconocimiento como FACE, los comités académicos llevan a cabo jornadas de evaluación interna para el rediseño de las propuestas educativas de la maestría y el doctorado. En estas jornadas de evaluación los esfuerzos se orientaron a la reestructuración curricular del posgrado dando como resultado el Programa Integral de Educación que hasta la fecha tiene las versiones 2004, 2008 y la actual cuya vigencia data del 2015 donde una de sus novedades es la duración del programa de cuatro años.

## Capítulo 3

### METODOLOGÍA

El estudio de la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general deriva la tesis de que la educación es la construcción y re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y las suyas propias. Connelly y Clandinin (en Larrosa, et al., 1995, pp. 11-12).

En el siguiente apartado se describen el tipo de investigación realizada, así como los criterios asumidos para la selección de la muestra, los sujetos escogidos para ello. Del mismo modo, se expone las diferentes etapas de análisis, el instrumento a través del cual se recogió la información empírica y la forma en que se procesaron los datos.

#### **Tipo de investigación**

El tipo de investigación se refiere a los supuestos a partir de los cuales se toman decisiones que afectan al aparato teórico, el método y la técnica, como una función. En tal sentido el supuesto en el que descansa esta investigación se refiere al momento de transición de CISE a FACE desde la visión de las narrativas de agentes claves en dicho proceso.

La narrativa es una estrategia de tipo cualitativo que permite ubicar información en espacio y tiempo, pero con el sentido de quienes vivieron la unidad analítica, que en este caso fue la transición del CISE a FACE.

La decisión de optar por la narrativa de agentes claves, principalmente los

profesores, radica en estos agentes son los de mayor estabilidad de una unidad académica. El propósito de las entrevistas se encaminó a promover que hablasen de la citada transición, señalando roles protagónicos, el contexto de la institución en aquel momento, así como realizar un balance provisional de si los cambios realizados estaban funcionando según lo previsto.

A diferencia de otros procedimientos de tipo cualitativo, ejemplo, las entrevistas de tipo etnográfico, las narrativas son reconstrucciones de eventos cuyo valor radica en el peso específico que los informantes adoptan para hablar de los que se les pregunta. A diferencia de la entrevista que es un medio de obtención de información a través de preguntas estructuradas o preguntas dirigidas que tratan de un tema o problema en lo particular; la narrativa es un procedimiento donde se le da más la voz al sujeto y al hacerlo, este no solo va dando respuestas fijas a un protocolo de preguntas que formulan, sino que va construyendo o va dando una información organizada con base en un orden discursivo que es propio de una historia en pequeño (micro-historia) esto tiene un inicio un desarrollo, un desenlace y una conclusión estructurando así la narrativa.

La narrativa no es propiamente un relato biográfico, cuyo origen es una metodología propia de estudio de los profesores, es ahí donde se descubren por ejemplo que los profesores se organizan sus saberes, pero solo que no lo realizan de manera estructurada, lo hacen a partir de sus experiencias de vida del antecedente familiar y lo expresan en forma de metáforas, de situaciones que no son estrictamente temáticas o disciplinarias.

En esta tesis se utiliza la narrativa para rescatar el proceso de transformación del

CISE no solo como el resultado de un cambio de unidad sino como una experiencia que puede quedar en el olvido, se está, en ese sentido abriéndose, se abre la discusión de un evento pasado pero dotándole de significado propio de la experiencia y apropiación de una serie de problemas que vivió la institución en un momento determinado.

Así, el tema de la transición en realidad pudo haber sido cuestionado por los informantes, al señalar que no había tal, de hecho, esto ocurre con uno de los informantes, si esto se hubiese repetido, sería un síntoma de que el término “transición”, de uso provisional, sería inadecuado, pero no fue así, lo anterior, se profundizara en el apartado correspondiente. Todos los informantes en la práctica estaban esperando ser escuchados porque tenían algo que decir, de hecho lo hicieron y proporcionaron información sobre un evento que en sentido estricto constituye el objetivo de la tesis.

### **Los criterios de muestreo**

El propósito de la metodología no era obtener información de la funcionalidad de los programas académicos, sino obtener información clave detonada a partir de la pregunta sobre la transición. En la selección de informantes se optó por incluir a profesores que tuviesen algo que decir sobre la transición y que fueron protagonistas de la misma, ya sea que la viesen como una línea de continuidad o bien como una interrupción. Con esta delimitación inicial se realizaron al menos dos entrevistas. Una de ellas mostró que había continuidad, la segunda que había ruptura.

En razón de esta oposición es que se opta por considerar a más informantes, incluso nombres de profesores señalados por los propios entrevistados. En razón de ello se establecieron criterios de inclusión más variados: tener el grado de doctor, sexo, años de

servicio (incluyendo informantes que ya se habían retirado), directivos o ex-directivos y haber participado en la formación de recursos humanos, ya sea de licenciatura, de maestría o de doctorado. En razón de estos criterios la muestra intencionada final fue de nueve entrevistados.

De acuerdo con Ryan, G.W., y Bernard, R. (2003):

Las muestras pueden basarse también sobre la desviación de los casos extremos, los casos que ilustran la máxima variedad sobre las variables, los casos que son típicos de un fenómeno, o casos que confirman o anulan la hipótesis...Un simple caso puede ser suficiente para desplegar algo de importancia sustantiva, pero Morse...sugiere usar al menos seis participantes en estudios donde se está intentando entender la esencia de la experiencia. Morse sugiere también de 30 a 50 entrevistas para estudios de etnografía y de teoría fundamentada. El hallazgo de temas y la construcción de teoría puede requerir menos casos que la comparación a través de grupos y prueba de hipótesis o modelos (p. 274, traducción libre).

### **Características sociodemográficas de los informantes**

El cuadro 1, sobre las características socio-demográficas de los informantes, llama la atención dos rasgos: la edad y los años de servicio. La edad de los entrevistados es mayor a los 50 años, uno de los informantes tiene 55 años ya se encuentra en retiro. Otro rasgo son los años de servicio, casi todos tienen casi 30 o más años de antigüedad. Quienes pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) son dos informantes, ambos con edad cercana a los 60 años, en el caso del primero, y 65 años en el segundo (el cuadro 1 se destaca en cursivas los investigadores miembros del Sistema).

Cuadro 1. Características sociodemográficas de los informantes

Clave	Formación Inicial	Máximo grado académico	Institución	Edad	Sexo	Antigüedad	Páginas
01 4 06 2015	Psicólogo	Doctor	Universidad Autónoma de Madrid	58	M	36	13
02 9 01 2015	Normalista	Doctor	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	65	M	Jubilado	21
03 21 04 2015	Psicólogo	Doctor	Universidad Autónoma de Sinaloa	48	F	28	12
04 1 05 2015	Lic. Educación	Doctor	Centro Universitario de Tijuana	55	M	Jubilado	7
05 31 03 2016	Psicólogo	Doctor	Universidad de Arizona	52	M	31	8
06 8 01 2015	Economista	Doctor	Universidad Católica de Culiacán	59	F	38	11
07 15 03 2015	Lic. Educación	Doctor	Escuela Normal superior de Sinaloa	58	F	34	6
08 17 03 2015	Normalista	Doctor	Universidad Autónoma de Sinaloa	65	M	40	13
09 15 03 2015	Trabajo social	Doctor	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	58	F	38	8

Fuente: elaboración propia 2018.

## Las Narrativas

En la idea de tener el corpus de esta investigación se emplea la técnica de investigación que Taylor y Bogdan (1987) denomina entrevista a profundidad: para este autor la técnica debe entenderse *“como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (p.101, cursivas en el original).

Para efectos de esta investigación esta técnica se consideró el instrumento ideal para acercarse y profundizar en el propio marco interpretativo de los sujetos. Este instrumento permite obtener información que rebasa los límites de lo explícito y se logra identificar aquellos aspectos significativos que no siempre se enuncian por los sujetos bajo estudio, y que posibilitan el entendimiento de aquellos a lo que refieren los informantes.

Las nueve entrevistas realizadas fueron con encuentros cara a cara, se realizaron de manera intermitente entre enero a mayo de 2015 (8 entrevistas) y marzo de 2016 (una entrevista). Todas las entrevistas se realizaron en instalaciones de la UAS o lugares públicos previamente establecidos para el encuentro con los informantes. Solo se realizó una entrevista y no hubo necesidad de realizar nuevos encuentros, aunque se dejó planteada esta posibilidad, sobre todo en una de las entrevistas más breves, por el poco tiempo del cual disponía el entrevistado.

### **Procesamiento de los datos**

Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas mediante un procedimiento de “palabra por palabra” (*verbatim* es el vocablo en latín para la transcripción de texto sin paráfrasis). La entrevista más corta tuvo una duración de 20 minutos, la más larga de 45. En la transcripción la entrevista con menor duración fue de 6 cuartillas, la mayor de 21. En total las entrevistas tuvieron un volumen de 100 cuartillas a renglón seguido y espaciado simple.

Con el fin de tener una primera imagen de los datos, se procedió a realizar una matriz de textos representativos considerando por una parte a cada informante (por convención se asignó una numeración consecutiva de letra y número, ejemplo, el informante 1 se identifica como E01, y así hasta el noveno informante, a quien se asignó la clave E09) y en las columnas, los momentos desglosados de la transición de CISE a FACE (Cuadro 2).

Cuadro 2. Matriz de datos

Clave del informante	Participación en la FACE	Imagen del CISE	Imagen de la FACE	Cambio del escenario del CISE	Valoración de la transición	Formación y posgrado
E01						
E02						
E03						
...						

Fuente: Elaboración propia 2018

Nota. Los rubros que aparecen en el encabezado corresponden a uno de los momentos de la codificación que en este caso se guían por las preguntas realizadas a los informantes.

Con esta primera imagen de las narrativas fue posible conocer si éstas tenían algún elemento que fuese definitivo, por ejemplo, que todos los informantes hubiesen contestado que el CISE y la FACE estaban en una línea de continuidad (anexo 1), es decir, el primero dio origen al segundo. O bien, de manera alternativa, que en lugar de encontrar frases que remitieran a hechos consumados o frases contundentes, se puso especial atención a aquellas frases de los informantes que señalaran incidentes sobre la discontinuidad (Anexo 2).

Un ejemplo de este tipo de frase que llamó la atención del informante (E04), quien no se explica cómo una maestra que él conoce, que participó en el CISE, especialista en valores y creencias, deba concursar por una materia en la licenciatura de la FACE y que la pierda con una recién egresada. Considerando este tipo de incidentes se realizó un listado de los mismos y fueron compactados en cinco categorías, como se muestra a continuación (Cuadro 3).

Cuadro 3. Categorías

<b>Re-alineamiento</b>	<b>Cambios adaptativos</b>	<i>Colegialidad</i>	<b>Los olvidos</b>	<b>El espíritu libre de la investigación</b>
Texto seleccionado de informante				

Fuente: Elaboración propia 2018

Estas categorías y los textos seleccionados de los informantes ponen al descubierto otro tipo de situaciones que hasta el momento han permanecido invisibles pero que ayudan a explicar por qué la transformación experimentada arrojó resultados distintos a los esperados con el cambio de CISE a FACE.

## Capítulo 4

### LO QUE REVELAN LOS MOMENTOS DE TRANSICIÓN EN LA VISIÓN DE LOS PROFESORES DEL CISE Y DE LA FACE

Cabe señalar que el conjunto de la planta académica reportada en el núcleo académico básico de la maestría, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación, uno de los programas con arraigo desde la época del CISE y ahora FACE, se reportan 4 miembros del SNI.

Estos datos, como se verá en las narrativas, conforman el principal foco de tensión que en su momento vivió el CISE en su transformación a FACE, y se sigue viviendo.

El hallazgo que se muestra en los datos de las fuentes secundarias, así como algunas de las preocupaciones señaladas por los entrevistados, presumiblemente presentes en toda la UAS (y probablemente se trate de una falla de todo el sistema con el cual se regula a las UPES en el país) los proyectos académicos surgen al calor de coyunturas políticas, pero una vez que se logra el objetivo político, se olvida que los grupos académicos se desgastan y eventualmente necesitan relevarse.

Para que tenga continuidad un trabajo, se necesita dotarle de apoyo, sobre todo en cuanto a las condiciones para realizar investigación y formación de recursos humanos con una sólida preparación, para evitar que las ideas que se forjan en las coyunturas de lo político queden estancadas, se requiere una conversión de la ideología en temas de estudio. Esto por lo general no lo hace una sola generación de académicos, y ello es precisamente el centro de la tensión que nos enseña el paso del CISE a FACE: la falta de previsiones

institucionales y de los propios académicos, para dar continuidad a un proyecto académico en el mediano plazo.

Considerando los criterios de categorías propias del muestreo intencionado que se utilizó en este estudio, se ha realizado una selección que dan cuenta de diferentes ángulos que se mueven en el centro de las tensiones, esto es, el cambio en las decisiones colegiadas en las cuales los académicos tenían una participación activa que ordenan el conjunto de un trayecto formativo en una línea de continuidad entre la licenciatura y el posgrado (en el cuadro 4 se presenta algunos ejemplos de las narrativas mencionadas por los informantes).

Cuadro 4. Ejemplos de narrativas ubicadas por informante y categorías de experiencias de tensiones en la transición (en gris se resalta el “centro” de la tensión, en negritas el anclaje de la narrativa).

Re-alineamiento	Cambios adaptativos	<i>Colegialidad</i>	Los olvidos	El espíritu libre de la investigación
Es decir, CISE tenía que dejar de lado, a ver, no tanto dejar de lado, si no redefinir su quehacer su rumbo, porque estaba haciendo muchas cosas y no quedaba muy claro finalmente en qué se especializaba, por un lado. Y por otro, la ley	Fue un proceso de bastante reflexión entre los académicos donde se discutía y se debatía sobre las ventajas y desventajas de diluir la figura institucional del CISE y como la tendencia de convertirlo en una institución más “profesionalizante” y que tiene que ver más que ver con	<i>La vida colegiada a lo largo de la estructura vertical de la facultad, la licenciatura esta sin vida colegiada, debía estar colegiada con la maestría, colegiada con el doctorado lo cual muestra que es una de las principales tensiones. Otro</i>	[...] <b>pero los argumentos y las interpretaciones políticas me parece que llevan a que los actores desde la Rectoría y desde la Facultad ahora, no pensarán en que ganar un Facultad podría</b>	Los que trabajamos en el posgrado digamos la docencia en licenciatura no nos la dan tan cargada como los demás sin embargo, seguimos teniendo y que bien porque creo que la docencia es una materia prima

<p>orgánica decía que el CISE era un equipo <i>staff</i> del Rector y del Secretario General, eso decía literalmente. El CISE no se expandía, seguía igual de chiquito. Pero la dinámica en la universidad ya no estaba apuntando al CISE, en la universidad la tendencia era crear escuelas y facultades [...]</p> <p><b>Nosotros éramos un centro de investigaciones y servicios educativos, pero hemos estado funcionando como escuela.</b> De manera que ahora había que trabajar en la lógica de facultad (E02).</p>	<p>intenciones políticas, si se discutió bastante y fue un proceso que duro varios meses y al calor de las discusiones y las reflexiones como que orientaron a que <b>tenías que acatar a esa situación si es que querías seguir vivo</b>, porque de la otra manera que era una institución que dependía más de Secretaria académica de la Universidad la tendencia era a desaparecer y ubicar a la gente donde se pudiera y a la que no, pues se iba y en esa lógica creo que muchos de los que queríamos seguir vivos dijimos pues no, hay que buscarle una lógica salvadora a esta [situación] y afortunadamente se consensó en que no había otra manera que convertirla en Facultad</p>	<p><i>aspecto es que a veces escucho que ingresan personas externas al posgrado que no es malo eso, oxigena, pero no es a partir de la vida colegiada, sino más bien es la planta que se reestructura a cada rato, el posgrado o que la gente que ya tenía mucho tiempo no aparece primero, aparecen los externos, tal vez esos detalles que tensan la vida del investigador por el lugar que merece tener ahí. Yo creo que sería así la tensión (E03)</i></p>	<p><b>ser la pérdida de un Centro [...]</b></p> <p>Yo creo que sigue formando investigadores de la educación, ahora con los programas de posgrado de la maestría y de doctorado, también de la licenciatura me parece que la formación de investigadores quizá no se perdió, más bien yo creo que se sofisticó es decir, elevó su calidad, ahí no se perdió, donde creo que se perdió, decía el contar con un grupo de pensadores de la universidad, que valorara lo que le conviene a la universidad, más allá de la propia formación específica de</p>	<p>para seguir haciendo investigación sin embargo también tenemos el trabajo del posgrado y todo lo que implica ello, los ejercicios de investigación, la dirección de tesis y todo lo demás en ese <b>sentido como que sentimos que aquel espíritu libertario que teníamos y que se necesita para hacer el trabajo de investigación, se vio un poco como limitado</b>, por ahí iría mi opinión yo creo que esa área de investigación ha ido perdiendo interés para quienes hoy dirigen la institución no les preocupa que no se esté</p>
---	---	--	--	---

	(E07)		cuadros (E05)	investigando, no le preocupa... los acontecimientos y fenómenos que están sucediendo formen parte de las preocupaciones investigativas de los académicos <b>creo que si hay investigación es porque aún existe dicho espíritu en quienes si lo estamos haciendo (E07)</b>
--	-------	--	---------------	---

Fuente: elaboración propia 2018.

### El re-alineamiento

Esta idea de la facultad supongo que tuvo que ver la Ley Orgánica del maestro Cuén [Héctor Melesio Cuén Ojeda, ex-rector de la UAS de junio de 2005 a junio de 2009; la Ley Orgánica que se refiere corresponde al Decreto 389 de julio de 2006, aprobada por la Quincuagésima Octava Legislatura del Congreso del Estado Libre y Soberano de Sinaloa], porque yo recuerdo que la discusión era...por ejemplo el bachillerato cómo se iba a llamar ahora con la nueva Ley, pues van a ser unidades académicas que las facultades o las escuelas, por ejemplo, Escuela Superior de Agricultura la cambiaron a Facultad de Agronomía, más o menos así. Entonces en el caso del CISE, esta unidad académica que duró no sé, si seis o siete meses, no recuerdo, sirvió como el piso para la formación del CISE en lo que tenemos ahora, lo que es Facultad de Ciencias de la Educación (E04).

La planeación del PROMEP empezó a mediados de los noventa y tuvo vigencia hasta el 2012 (17 años de implementación). Dicho programa fue puesto en marcha principalmente en las UPES, entre ellas la UAS. Uno de los puntos de partida del PROMEP era que los recursos a las UPES debían ser asignadas a las unidades académicas en las cuales se ubicaban los profesores de tiempo completo, que habían obtenido sus plazas a través de un convenio entre la Universidad y la SEP, o bien que los profesores adscritos a las Dependencias de Educación Superior (DES), se habilitasen realizando estudios de posgrado en las disciplinas. Ya no se podía obtener un posgrado de educación si el perfil del profesor no correspondía a dicha área.

Con este giro si bien la habilitación se alineó a las disciplinas, porque la credencial de posgrado en educación es de tipo genérico, el efecto que ello tuvo en educación es que a esta área dejasen de asistir profesores de otras áreas que probablemente no eran de un perfil afín (ingenieros o científicos), pero eso no era una condición excluyente de que no necesitasen herramientas de tipo pedagógico (Ramírez, 1999). En este punto las políticas del PROMEP impulsadas para la UAS y las instituciones que siguieron este tipo de alineamiento disciplinario, relegando la preparación pedagógica a un tema de una academia y no como parte de un eje de desarrollo de la institución, cerraron una oportunidad de dinamizar la riqueza del campo educativo si éste se plantea como el estudio de lo que realizan los profesores.

Los recursos para el desarrollo de las DES no eran para la administración sino para las unidades académicas. Para ajustarse a este programa, algunas UPES lo que hicieron fue modificar sus normativas para distinguir con claridad el ámbito de las Unidades Académicas de las áreas de la administración y de servicios.

El CISE de la UAS era un área de servicios, pero con programas académicos de licenciatura, maestría y doctorado, además de diplomados y la realización de tareas de planeación institucional.

Aunque sus programas tenían registro de organismos de calidad, como el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC-CONACYT), el marco normativo de la ley orgánica de la UAS de 2006 implicó “alinearse” la denominación de CISE.

El término “servicios” resultaba ambiguo, la Ley Orgánica de 2006 decía: “[...] *son Unidades Académicas las escuelas, facultades, centros e institutos de investigación...*” (Decreto 389, LOUAS, jul., 2006, p. 20). El CISE podía ser Centro de investigación (temático o de problemática específica), pero perdería la licenciatura, que era su razón de ser, para conservar todos sus programas, la opción era adoptar la figura de Facultad, que fue lo que al final se hizo. En palabras de dos de los informantes:

*La licenciatura:*

Dentro de los internos, el que marcó mucho la pauta fue la realización del foro interno del centro de investigación de servicios educativos que se realizó de enero a junio del 2004, ahí hubo una serie de análisis de factores de tipo interno que son del contexto propio del CISE, pero también del contexto propio de la universidad. Ya no había condiciones de justificar, por ejemplo, en el CISE que únicamente estuviéramos titulando docentes que habían quedado sin titularse en las carreras, estamos hablando de que ya había pasado esa etapa de formación, ya no daba la licenciatura para eso. Entonces dentro de los organismos evaluadores se proponía que esa licenciatura dejara de ser generacional para que pasara a ser escolarizada y diera un contexto. Con relación a esto, la licenciatura era la que iba a dar un contexto diferente y al CISE, de hecho, es como una piedrita en el zapato que género todos estos cambios, así lo veo yo (E03).

La suma de los contextos (internos y externos) contribuyeron para que el CISE desempeñará un rol preponderante en la otorgación de servicios educativos a interior de la Universidad. Fue el CISE el artífice de la licenciatura en docencia Universitaria, (antecedente inmediato de la Licenciatura de Educación). Este programa como lo señala el informante tenía como objetivo habilitar al docente universitario en activo y que como producto de la masificación de la educación que experimento el país y el Estado entro en funciones docentes.

*La problemática (temática):*

No podían tener programas académicos asociados, que solo podían ser centros especializados en el estudio de una problemática, entonces a esas alturas lo que nosotros llamamos CISE, que así nos dicen ahora, tenemos la Licenciatura en educación, la maestría y el doctorado y los dos programas en el Padrón y de acuerdo con la nueva normativa no podíamos seguir denominado CISE, porque ya no encajaba, entonces una era aferrarnos a la denominación y con estos programas formamos una Facultad, entonces de ahí se forma la Unidad académica de Educación también de acuerdo con la Legislación hay un tiempo en que una Unidad puede transformarse en una facultad, entonces nosotros alegamos el reconocimiento del posgrado, la tradición, etc., y de ahí logramos dicho reconocimiento como Facultad, eso fue un poco el tránsito (E06).

El realineamiento fue inevitable, sin opciones y ante las exigencias legales y contextuales. En la UAS así como ocurrió en prácticamente la mayoría de las áreas de formación de docentes en la universidad se hizo algo similar, desapareció un servicio por su aparente generalidad pensando que una unidad académica mejor cohesionada con personal preparado técnicamente resolvería problemas de un campo disciplinario y de manera automática problemas a nivel del conjunto de la institución

A grandes rasgos, esta fue la secuencia de actividades que revelan los testimonios. Lo técnico no solucionó los viejos problemas institucionales, éstos quedaron en el aire y tener

a los profesores en una facultad no representó un re-embobinamiento de la maquinaria, sino la realización de las mismas prácticas pero en un escenario más acotado, con el costo de que la universidad dejó de prestar servicios de actualización y de preparación pedagógica para su cuerpo profesoral con ello se constata las políticas nacionales que adopta la UAS para transformar sus áreas de servicios, de acuerdo con las reglas del PROMEP, pero los lineamientos se aplicaron de arriba hacia abajo, se aderezó con una consulta, pero al final el cambio ya estaba hecho con la transformación de la ley orgánica de la UAS.

Pero no es lo mismo asumir que hubo un cambio más y un alineamiento más de una unidad académica de una de las 34 UPES en el país, a decir, como lo hacen los informantes, que este cambio se hizo para sobrevivir, porque no había más opciones, en lugar de asimilar el cambio con una redistribución coherente de los agentes en la nueva estructura de la FACE.

No se realizó un cruce con los momentos establecidos en la transición, los cuales permitieron dar la imagen global de las narrativas, lo que se hizo es tomar estas nuevas categorías como plausibles de poner en duda que la transición señalada se hubiese realizado en una línea de continuidad del CISE como antecedente natural de la FACE.

### **Cambios adaptativos (de sobrevivencia)**

El formar docentes de la Universidad a través de la investigación y el paso de este proyecto fundacional, que quedó plasmado en la historia de 26 años de existencia del CISE, al modelo estandarizado de los “cuerpos académicos” implicó una organización contrastante con la historia preexistente del CISE.

El CISE, yo creo que en un primer momento, antes el plan de perfeccionamiento académico (PPA) tenía funciones no tan orientadas a la investigación, sino orientadas

fundamentalmente al desarrollo profesional de los maestros que estaban en servicio y en la actualización, tanto nuestros profesores de educación superior y de las preparatorias de bachillerato con el objetivo de que se hicieran mejores profesores, donde la mayor preocupación estaba enfocada en habilitar y desarrollar las competencias didácticas y competencias docentes, es decir, que se fueran enriqueciendo con respecto a todo lo que representa el saber profesional, lo cual distingue a un profesor comprometido, técnica y moralmente, con el ofrecimiento de su servicio de profesionalidad (E01).

Lo que puedo decirle es que esta transición que viví, genera mejores condiciones institucionales a la Facultad para la formación de los investigadores para el perfil que está planteando en el programa de doctorado [...]

Yo no haría un corte entre CISE y Facultad, en realidad yo creo que la Facultad fue creada en la medida para... recuerda en aquella ocasión que mucho se comentaba que era necesario hacer la Facultad, para que efectivamente el CISE pudiera tener el estatus que ya tenía, al tener posgrado y al estar formando especialistas de más alto nivel, como doctores, por ejemplo. Recuerdo que eso se decía y que la transición, en alguna medida o el cambio se tenía que experimentar fundamentalmente por esa causa o por esa razón (E01).

En la narrativa del informante (E01) las funciones del CISE no estaban orientadas a la investigación, a su vez, dicha función se relaciona únicamente con el doctorado. En seguida, se refuerza el argumento de la *continuidad* entre el CISE y la FACE lo cual pareciera normal, siempre y cuando los agentes que dieron existencia al CISE se hubiesen distribuido de manera homogénea en la estructura organizacional de la FACE, pero eso no ocurrió, es decir, se presentaron argumentos apoyados en el cambio de la normativa institucional, después un cambio de nombre sustentado en la "funcionalidad" de los cuerpos académicos, pero tal cambio no ocurrió como lo hace ver el informante (E01), como una "continuidad", por la simple razón de que los agentes que construyeron el proyecto del CISE si bien participaron en un foro para analizar opciones, en realidad no había opción, el cambio ya estaba realizado, y el paso de un centro en el cual se integraba la realización de

investigación con el servicio educativo, esto es, analizar la preparación del profesorado solo de la propia UAS (para no ir tan lejos al incorporar el profesorado de la entidad), esto no era una opción viable para la institución, ni tampoco para las políticas de educación superior del PROMEP, había que vacunar la tentativa de tener una instancia que hiciese la traducción de los vaivenes de la transición, creando figuras técnicas, dedicadas a funciones de investigación alejadas del contexto social y político que implicaba seguir pensando la formación general.

La política del PROMEP que se implantó en la UAS y que determinó la transición del CISE a FACE, es ilustrativa de cómo la funcionalidad encarnada en el discurso de progreso a través del desarrollo de investigación de las disciplinas (no es lo mismo que la investigación de los problemas de la institución) estandariza el trabajo de los grupos, pero sin entrar en los detalles de las redistribuciones. Los cambios de sobrevivencia se reflejan en la estructura y composición actual de la FACE. Las barreras del CISE con respecto a la FACE subsisten en la territorialidad académica de ésta última.

El CISE subsiste no solo en la nostalgia de quienes lo vieron operar, las paradojas del funcionamiento de la FACE revelan que ésta ha seguido las nuevas políticas de profesionalización del PROMEP, pero en la impartición de materias, de licenciatura y del propio posgrado, los académicos del CISE, no son tomados en cuenta o son marginales. En un concurso de una materia de la licenciatura, tiene mayor probabilidad de obtenerla una recién egresada, que un académico con doctorado del propio CISE siendo parte integrante de la FACE (E04), y a eso se le llama “continuidad”.

Sin embargo, los nuevos agentes, directivos, doctores y profesores en general identificados como "jóvenes" operaron tan políticamente como los agentes que desarrollaron el CISE. En tal sentido el cambio de CISE a FACE no fue una sustitución de un grupo político por uno técnico, sino un cambio de un grupo político por otro.

En este sentido, es pertinente recuperar la voz de este informante que sostiene que:

El CISE recoge plenamente este planteamiento la FACE ha habido un proceso regresivo, están de tener líderes académicos en los programas para tener comisionados políticos actualmente hay comisionados políticos sin tener las habilitaciones para el caso imponen a una persona que con todo el respeto y el aprecio personal en el sentido estricto para dirigir el posgrado del PNPC de la FACE, le faltan cualidades para el caso pero es comisionada política, no valen razones simplemente cuenta la racionalidad instrumental de intereses políticos (E08).

Este escenario de sobrevivencia no fue del todo coherente, tomando en cuenta que existía la posibilidad de ser un centro de investigación temático asociado a una facultad. Este tipo de organización, como lo documentan Barona, Chavoya y Reynaga (1996), en el caso de la Universidad de Guadalajara, la estructura matricial-departamental, no es contundente, es decir, la estructura organizacional en centros o en departamentos, o alguna instancia equivalente, no va a funcionar si los recursos se asignan a estructuras unipersonales, o bien, no se generan condiciones de apoyo para promover una variación desde una visión de desarrollo y pasos claros para lograrlo.

### **La colegialidad**

En el contexto de las entrevistas realizadas para dar cuenta de la transición de CISE a FACE se entiende al mecanismo de opinar sobre los proyectos realizados por otros

académicos miembros del cuerpo académico al cual se encuentran adscritos. En la estructura preexistente del CISE los proyectos realizados recibían este tipo de opiniones y básicamente esto se reflejaba en la planeación de actividades, en particular la impartición de los cursos del posgrado.

Yo recuerdo que cuando estaba el CISE, se planeaba anticipadamente el semestre, se buscaban los profesores en relación con su calidad, con su producción académica y su perfil, dependiendo del curso o asignatura en maestría y doctorado, antes se planeaba anticipadamente; dos tres meses se tenía que localizar a los profesores de tal curso para que dieran una respuesta inmediata, si aceptaba el curso se le daba el nombre del curso y que él más o menos se armara las antologías, armara las lecturas que él creyera que era conveniente, había un poco de libertad en ese sentido, pero era una especie de instancia del consejo de posgrado que tenía reconocimiento, porque valía, hoy no, a pesar de que no estoy (E04).

Los acuerdos tomados por el colectivo de profesores se reflejaban en los seminarios a impartir, así como a los materiales de apoyo para los estudiantes. Este criterio también era considerado en el perfil de ingreso de los integrantes del CISE, aunque algunos de los informantes reconocen que estos criterios dependían más de la administración en turno.

Yo recuerdo que las motivaciones principales en ellos era esa, tener un espacio para crecer, para formar más recursos humanos, para trascender en la vinculación con el sector educativo, y de alguna manera creo que habría que decirlo, tener independencia política, creo que algo de eso debió de estar presente, creo que valdría la pena preguntarles a estos actores que ahora mencione más otros, cuál de ellos puede recordar como motivaciones, pero yo recuerdo que en el centro estaban esas: aumentar la docencia, integrar equipos de investigación con mayor independencia, establecer relaciones con mucha mayor independencia, poder decidir en las autoridades, y el plan de trabajo que tenía el grupo y no tener que estar supeditado a lo que rectoría les pedía, porque en algún sentido eso los maniató, es un grupo staff que atendía las demandas del rector en turno (E05).

La colegialidad quedó diluida con los mecanismos de contratación del personal académico de tiempo completo. El CISE aunque era más pequeño, establecía algunos requisitos para el ingreso. Como FACE el número de académicos de tiempo completo con perfil de investigación decayó y no se ha recuperado.

Que es lo que es el foco que tensiona más yo creo que tiene que ver con el profesorado, el tipo de contratación, los mecanismos de contratación, el perfil del profesor en el perfil de la contratación eso no está siendo cuidado, voy a hablar porcentualmente porque como CISE éramos más chicos que la FACE, como CISE casi el 100% profesores e Investigadores de Tiempo Completo de base, como CISE mientras que en la Facultad deben estar alrededor de la 3ra. parte y yo creo que menos eso ya sería que lo indagaras de los PITC o sea un derrumbe, porque tan alto el porcentaje de tiempos completos en el CISE porque estábamos ahí nos dedicábamos a la investigación y de ahí salíamos a impartir la clase, a la licenciatura, la maestría o al doctorado...(E08).

El tema de la colegialidad en educación superior ha sido objeto de un amplio debate cuyo abordaje por sí mismo excede a los objetivos de este estudio. Lo que es importante señalar es que una cultura académica, como refieren los informantes, no consiste en convertir un programa académico “gerenciando” sus indicadores. La impresión que esto genera es que los programas académicos de la actual FACE se han mantenido porque más o menos saben llenar indicadores, pero si este trabajo, que es necesario realizar, se convierte en un fin en sí mismo, y se aleja del centro de la discusión de lo que están realizando académicos que pertenecen a una misma dependencia, la estructura se burocratiza y queda supeditada a los vaivenes ya no de la administración central, como ocurrió con el CISE, sino a los vaivenes de los hacedores de programas de calidad.

## **Los olvidos**

En lugar de un trayecto formativo, la licenciatura y el posgrado, se han dividido, mejor dicho, se han fragmentado, de tal manera que la licenciatura poco tiene que ver con lo que se hace en el posgrado.

Nos enfrentamos ahora con una facultad sin vida académicamente en términos no solo del personal sino de los programas, hasta físicamente estamos separados, la licenciatura ha crecido no de manera [significativa] ni tan relevante como se preveía, pero bueno tiene una matrícula que no rebaza más allá de los 250 a 300 alumnos ¿Para qué se tiene un posgrado ligado a una investigación cuya utilidad resulta marginal en una licenciatura en educación gobernada por presiones para atender una cobertura que se multiplica en materias en las cuales los propios investigadores fundadores del CISE no son bienvenidos? (E09).

[...] es decir, como entiendes tú que dos SNI, los únicos dos SNI, que tiene la facultad quieran jubilarse porque ven como un caso perdido la facultad en términos de posgrado, porque han echado por tierra muchas tradiciones que según yo, le daban prestigio, le daban seriedad a eso.

Como te explicas tú, una maestra [no se trata del informante sino de una maestra del CISE que él conoce] que se ha mantenido durante nueve a diez años en el SNI, que su trabajo, que su línea de investigación es sobre valores y creencias y que a la hora de seleccionar a los profesores de licenciatura, porque hay una licenciatura escolarizada y semi-escolarizada, cómo te explicas que a la hora de seleccionar [a] los profesores de acuerdo al perfil por cursos, a ella no la programan en el curso de su tema, ni la dejan participar en la elaboración del programa de ese curso y se lo dan a una recién egresada de licenciatura, entonces ¿es político, es un problema académico? (E04).

## **El espíritu libre de la investigación**

Los cuerpos académicos de la FACE, en la visión de los informantes, son inertes, se “gerencian” para cumplir con indicadores de calidad, pero estos por sí mismos, carecen del “espíritu libre” del quehacer de la investigación.

[...] cuando ingresé al CISE había una área de investigación que bien o mal los académicos exponían sus proyectos de investigación que estaban trabajando y que daban cuenta por donde iba sus preocupaciones investigativas, sin embargo, más por cuestiones de políticas parecía que había la tendencia a desaparecer la figura del CISE y en esa lógica se transformó en Facultad, y bueno eso tiene sus ventajas pero igual tiene muchas limitaciones para el trabajo académico, porque como Facultad hay que cubrir bastantes horas de docencia y en Licenciatura, Maestría y Doctorado, como que el espíritu libre del investigador que se tenía se ve minado por esta otra dinámica que se va a integrando a la nueva figura como facultad (E07).

La gerencia significa que a un cuerpo académico se puede ingresar, pero ya no se puede opinar sobre el proyecto de los profesores.

Lo que pasa es que en nuestros programas no lo podemos atribuir solo a cuestiones de política interna, son la expresión de estas tendencias que observamos, no son más que la expresión de políticas federales en términos de que los directivos institucionales pasaron a adoptar la figura de gerente institucionales cuya responsabilidad no es pensar en qué proyecto de universidad como respuesta a los requerimientos del entorno, sino en cómo aplicamos el conjunto de lineamientos generales, de administrar un proceso y en ese contexto se hace innecesario ese juego de imaginación colectiva de planeación del quehacer en perspectiva al logro de determinados propósitos académicos, y lo que hay que [hacer es] dedicarse a vigilar el cumplimiento de los indicadores que te están marcando, tener al menos el 70% de eficiencia terminal, que al menos cierto porcentaje de tu núcleo básico tiene que tener el grado de doctor, ser miembro del SNI, al menos esto o al menos lo otro, pero lamentablemente ni para eso somos buenos (E09).

A manera de síntesis, la transición de CISE a FACE elegida como un gran incidente que permitiese probar si las políticas del PROMEP para desarrollar a las instituciones de educación superior, en particular a las UPES, a partir de la modificación del perfil profesional de los profesores de tiempo completo y su eventual organización en la unidad virtual que es la DES, está funcionando de acuerdo con lo previsto, esto es, que al cambiar

el perfil académico de manera proporcional esto impactaría de manera directa en los programas educativos, al menos en el caso de la UAS en su área de educación, no resulta claro.

El CISE estaba funcionando con programas de licenciatura y de posgrado con cierta continuidad, probablemente requerían un grado mayor de autonomía para no depender de la administración central, pero convertirse en una Facultad que ya no recuperó las funciones de preparación del profesorado, porque ya no eran tan importantes a la luz del PROMEP, no fue del todo afortunado.

Obsérvese la narrativa del informante que señala que:

...el cambio de CISE a FACE no cambio el trabajo sustantivo de formación de investigadores en el posgrado, es más y si tuviera que decir que cambio algo cambio para poner obstáculos creo que deberíamos hacer una revisión muy autocrítica de eso que tenemos entonces, pienso que no fue, no tenemos saldos tan positivos, no estamos así como en la lona no lo que estoy diciendo es que creo que pudimos haberlo hecho mejor tenemos un núcleo básico en el doctorado...hay algunos aspectos que fueron negativos, que nos llevaron hacia atrás algunos logros que a medio trayecto se obtuvieron se están perdiendo, hay de todo, la evolución histórica de las instituciones no solo es progresivo sino en algunos aspectos es regresivo, es el caso de la Unidad Académica nuestra ( E09).

Esta barrera que se genera entre un programa de tipo integrador con otro programa de tipo estandarizado (entre grupo académico restringido y masificación de un servicio) pudo haberse justificado incluso como un proyecto ante el propio PROMEP. No se hizo y el problema con la información que se tiene es que tampoco se está haciendo nada y esto confirma la hipótesis planteada sobre las disyuntivas de la organización académica, llámese facultad o centro, las cosas no van a mejorar si el apoyo en cuanto a espacios, recursos y

visibilidad, disminuyen y esto es precisamente lo que ocurrió: no se previó que al generar la FACE se iba a perder al CISE.

En este estudio no se encontraron evidencias de que los agentes académicos, esto es, los profesores que participaron en el diseño e implantación, en conjunto perciban una mejora sustancial. Los cambios se realizaron dejando huecos institucionales persistentes hasta la fecha: el cambio en la organización institucional respondió a las políticas plasmadas en la Ley Orgánica de la UAS de 2006 y éstas a su vez a un alineamiento con los programas de política hacia las Universidades Públicas Estatales (UPES). Sin embargo, la jerarquía académica que había logrado amalgamarse en el CISE, quedó arrinconada en una unidad académica más, que se adecuó a las funciones estandarizadas de proporcionar un servicio educativo masificado, pero al mismo tiempo sujeto a un amplio margen de incertidumbre determinado por decisiones ajenas a la vida colegiada de un ambiente académico.

La situación más complicada es que los profesores, como ya se dijo, principales agentes que iban a detonar los cambios, lo que generó fueron dudas sobre la calidad de la formación ofrecida por el CISE (como si ya no fuese necesario para la institución) y tensiones internas al participar en una instancia académica con reglas en las cuales el valor del proceso formativo general quedó reducido a una dimensión segmentada de la formación.

A este escenario de falta de definiciones en lo institucional e inconformidad a nivel de los individuos y de los programas, en esta investigación se le identifica como las *“tensiones” en el proceso de transición del CISE a FACE.*

Como se mencionó previo, no se trata de los hechos fácticos relacionados con la productividad de un colectivo de profesores adscritos a una unidad académica y su transformación, sino de testimonios tomados de profesores que participaron en diferentes roles en el proceso antes mencionado, con un peso específico en sus narrativas.

Recuperar los puntos de vista de algunos miembros del cuerpo colegiado permite destacar desde sus propias visiones el sentido de la reubicación de programas académicos, de un nicho de la administración a una facultad.

La transformación de una comunidad académica involucrada en la tarea de realizar investigación y de formar nuevos investigadores, en determinadas circunstancias, tiene un nacimiento, un desarrollo, un punto de equilibrio y un cierre. Este último puede implicar una redefinición de supuestos, pero con un aprendizaje para aprovechar lo mejor de la experiencia precedente.

Este sentido, lo que da el involucramiento con un programa ligado a un proyecto académico, es lo que está ausente en la transición analizada. Lo que significa en pocas palabras es que la transición consistió en realizar investigación más delimitada y una formación más estandarizada, pero con pérdida del sentido de los problemas a los cuales se estaba dando solución.

## CONCLUSIONES

El objetivo de esta tesis fue analizar los factores que convergieron en el proceso de transformación institucional de un claustro de educación superior promoviendo una transición de un área de investigación-enseñanza-servicio. En caso de la transición de CISE a FACE, cuyo contexto institucional se presenta en el segundo capítulo, las premisas estaban sobre la mesa: El paso que se dio respondió a una coyuntura de presiones que hacían insostenible mantenerse igual.

Lo que se aprende de las narrativas es que el CISE, como institución, pasó por un proceso intenso de transformación. Los informantes ofrecieron elementos externos e internos para comprender dicho proceso. Con relación a los externos sobresalen las exigencias de las políticas públicas en torno al posgrado y las IES. Entre los internos, el cambio de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Sinaloa y el interés de los académicos del CISE de generar un cambio institucional.

Sin embargo, la transición de CISE a FACE, dista de haber sido tersa. Más bien, no se había tomado en cuenta lo relevante que puede significar y lo que tienen que decir los agentes que vivieron la citada transición.

En su desenvolvimiento histórico el CISE se constituyó en el nicho de formación por excelencia. El predominio de la tradición formativa que Yurén denomina *Piadeia* sentó sus reales a través del modelo de enseñanza existente en el Centro de Investigación. La presencia académica de quienes fueran sus profesores, en una coyuntura que se legitima ya sea como problema general de la universidad (formar pensadores que pulsen el sentido de la institución), intelectuales, agentes preparados en un oficio o recursos humanos de alta

calidad para el progreso técnico o bien como una habilidad, sigue permeando para generar un encuadre determinado, en el cual la educación tiene aún mucho que decir.

Lo que tienen en común las diferentes maneras de entender a la formación y el encuadre de los entrevistados es la investigación. La investigación en tal sentido se puede considerar como una habilidad y como una competencia que necesita estar hermanada con el Doctorado. En el caso de los doctorados en educación, a decir de Moreno (2011) es donde se presentan una gran cantidad de paradojas que resulta necesario analizar. La formación de recursos humanos sólidamente preparados, esto es, que se orienten a una formación en investigación, difícilmente se podrá lograr si quienes realizan esta tarea no son investigadores.

Cabe preguntarnos ¿Bajo qué criterios darán opiniones sobre un proceso del cual se exigen competencias para investigar, por ejemplo, la capacidad para redactar una tesis, un artículo o un reporte de investigación, si el formador que vigila este proceso, él mismo no es capaz de realizar estas mismas actividades?

El campo educativo, la formación y la enseñanza, ha dejado de ser una pedagogía general, para convertirse en un campo de tensiones en las cuales la enseñanza, por poner un caso, puede definirse como el estudio del trabajo realizado por los profesores y así convertirse en un tema de estudio con profundas repercusiones en la mejora de la enseñanza y de la formación.

Moreno aborda el tema de la formación de investigadores de tal manera que se permite la comprensión de lo que ocurría con el CISE y sus implicaciones actuales. Por lo tanto, resulta imprescindible reconstruir, y esto queda abierto para una nueva investigación,

es ¿que ocurrió con los egresados y el impacto que estos tuvieron o tienen en el tejido institucional? Asimismo, conocer si los doctores formados en estos programa al reinsertarse a la vida académica de la Universidad, prosiguieron con sus trabajos de manera rutinaria, se retiraron o siguieron contribuyendo al fortalecimiento del tejido institucional.

De aquí en adelante es importante considerar la ruta que habrá a partir del trabajo de los egresados del doctorado así como los que actualmente cursarán el doctorado en educación en su quinta y sexta generación. Indagar, en primera instancia, si es posible que ellos perciban dichas tensiones y como las describen, en segunda, saber de qué forma contribuyen o dificultan la formación recibida y el impacto que tienen en el cumplimiento del perfil de egreso. Y, en tercera, documentar las contribuciones de lo que por más de 26 años fue el CISE.

En este sentido, y como cuarto punto, hacer una análisis comparativo con respecto a las contribuciones que existe en el colectivo universitario o social de lo que hoy es la FACE. Un quinto punto indispensable por tratarse de un programa doctoral y que por su propia naturaleza está encaminado a la investigación será determinar cuáles son las habilidades investigativas desarrolladas y promovidas por el dispositivo de formación doctoral en el marco de su transición donde abandona la tradición de formación general.

Quinto. En correspondencia de la tradición investigativa que le dio origen y sentido al CISE una posibilidad mas sin duda se ubicaria en un estudio que analizara la evolución del curriculum que ha tenido el programa Integral de Educación y que permita determinar la contribución en la formación de investigadores en el campo de la educación en el contexto universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barona, C. (2000). Los espacios de investigación y docencia en el desarrollo de la universidad mexicana contemporánea. Tesis doctoral. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-CEDeFT.
- Barona, C., Chavoya, Ma. L., Reynaga, S. (1996). Factores que propician y limitan la reputación científica en un centro universitario de la Universidad de Guadalajara. En *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*, Ma. Luisa Chavoya, et. al. México: UdeG.
- Barona-Ríos, C., Zúñiga-Hernández, O. Y., y Moreno, M. O. (2017). Dificultades de las instituciones de educación superior (IES) públicas en México para estabilizar al profesorado participante en el PROMEP. En M. Aguilera-Prado, y A. Farieta-Barrera (Eds.), *Evaluación de la educación superior: una mirada desde Latinoamérica* (pp. 285-323). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.28970/9789585639539.06>
- De Vries, Witse y Álvarez, German, 1998. El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable? *Sociológica*, vol. 13, No. 36, pp. 165-185.
- Díaz Barriga, A. (2000). La investigación en el campo del currículo 1982-1992. *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. Colección la investigación educativa en los ochenta y perspectivas para los noventa. México: COMIE.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Ducoing, P. (2003). [Coord.] *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. La investigación educativa en México 1992-2002. Tomo II*. 8. (1ª. ed.), México: COMIE..
- Durán, E. (2006). *La formación de profesores en el posgrado de educación*, Culiacán, Sinaloa, México: Pomares
- Facultad de Ciencias de la Educación de la UAS. Plan de desarrollo institucional 2011-2014 (Síntesis ejecutiva). Ma. Guadalupe Leyva. Documento para postulación a la

dirección de la FACE, agosto de 2011.  
<http://cpp.uas.edu.mx/archivos/1317659820.pdf>

- Gil Antón, M., Mendoza, J., Rodríguez, R., Pérez, Ma. De J. (2009). *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.
- Gómez, A. (2010). *La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México*, México: Plaza y Valdés.
- Hirsch, A, López, R. (2008) [Coord.]. *Ética Profesional y Posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*. Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)/ Universidad Iberoamericana (UIA). Puebla/ Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)/ Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)/Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Culiacán, Sinaloa, México. Once Ríos Editores.
- Jiménez, S. (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*. 8. (1ª. ed.). Guadalajara, Jalisco, México: CUCSH-UDG..
- Larrosa, Jorge; Arnaus, Remei; Ferrer, Virginia, Pérez Lara, Nuria; Connelly, Michael; Clandinin, D. Jean y Greene, Maxime (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Moreno, Ma. G. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. México: SEP.
- Moreno, Ma. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12, núm. 33.
- Moreno, Ma. G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Plaza y Valdez-Universidad de Guadalajara.
- Moreno, Ma. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, Vol. XL (2), No. 158, pp. 59-78.

- Moreno, Ma. G. et. al (2000). Problemática de los posgrados de Educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI, Ciudad del Carmen, Campeche: Universidad Autónoma del Carmen, cuadernos de investigación 5. pp. 59-81.
- OCDE (1997). Examen de las políticas nacionales de educación superior. México.
- Ortiz, V. (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara: Una aproximación multidimensional. México: CUCSH-UDG
- Pacheco, T. y Díaz A. (2009). *El posgrado en educación en México*. México. IISUE/UNAM.
- Ramírez, J. L. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes.. *Perfiles educativos*, Número 85-86. pp. 7-17
- Ryan, G.W., y Bernard, R. (2003). Data Management and Analysis Methods. En *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Edts.). Estados Unidos: Sage Publications.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Trow, M. (1996). Reflections on the transition from elite to mass to universal Access: forms a phases of higher education in modern societies since WWII, en James, J.F. Forest y Philip Altbach (eds.). *International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges*. Holanda: Springer.
- Universidad Autónoma de Sinaloa, Consejo Universitario (2007). Acuerdo 851. Se aprueba que la Unidad de Ciencias de la Educación (UACE) sea reconocida como Facultad de Ciencias de la Educación. 15 de Noviembre de 2007, Culiacán, Sinaloa. México. [http://sriagral.uas.edu.mx/index.php?op=17&id\\_acuerdo=853](http://sriagral.uas.edu.mx/index.php?op=17&id_acuerdo=853) Consultado el 22 de junio de 2014.
- Universidad Autónoma de Sinaloa, Consejo Universitario. (2007). Acuerdo 540, Se aprueba por unanimidad la solicitud que presenta el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), para que sea reconocido como Unidad Académica en Ciencias de la Educación, 17 de mayo de 2007. Culiacán, Sinaloa. México.

[http://sriagrual.uas.edu.mx/index.php?op=17&id\\_acuerdo=542](http://sriagrual.uas.edu.mx/index.php?op=17&id_acuerdo=542) Consultado 23 de junio de 2014.

Universidad Autónoma de Sinaloa, Consejo Universitario. Acuerdo 73, Se aprueba en general el anteproyecto de creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y se faculta al C. Rector para la elaboración del respectivo reglamento y su inclusión en el estatuto general. Culiacán de Rosales, 21 de octubre de 1981.

Yurén, Ma. T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Yurén, Ma. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México: Paidós.

# **ANEXOS**

## **Anexo 1**

### **Ejemplo de entrevista de continuidad del CISE a FACE (E01)**

04/06/2015

#### **Entrevistador**

Mtro. Arnoldo

#### **Entrevistado**

Dr. V\*\*\* M\*\*\*

#### **Entrevistador**

¿Podría proporcionarme sus datos?

#### **Entrevistado**

Mi nombre es V\*\*\* M\*\*\*. Tengo estudios de doctorado en desarrollo psicológico y aprendizaje escolar en la Autónoma de Madrid. Formo parte del sistema nacional de investigadores, en un primer momento desde 1995 fui reconocido con la candidatura. He estado trabajando en esta universidad desde hace ya muchos años, ahora tengo el privilegio desde hace unas cuatro semanas de haber sido nombrado coordinador de posgrado de esta facultad, lo que me hace sentir muy contento y me honra.

#### **Entrevistador**

Particularmente ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en lo que hoy la facultad de educación? ¿Cuál es su antigüedad laboral?

#### **Entrevistado**

Yo ingrese a la universidad en el mes de septiembre de 1979, quiere decir que para estos años de relación laboral con la universidad tendré 36 años, pero esos 36 años, le voy a tener que restar tres, esos tres años estuve con licencia, licencia sin goce de sueldo porque asumí la dirección de la Escuela Normal de Sinaloa desde 1999, 2000 y 2001. Después de esos años ya volví y le di continuidad a mi relación laboral con la institución.

#### **Entrevistador**

¿Siempre?

#### **Entrevistado**

Yo empecé trabajando en la escuela preparatoria central nocturna y mi relación laboral con el CISE empezó cuando concluí mis estudios de maestría en el Centro de Investigación de Servicios Educativos, fui de la primera generación en Ciencias de la Educación. Termine en el 88 y me quede como profesor adjunto, de ahí tuve una relación poco intermitente cuando empecé aquí en 1988, es entonces que mi relación laboral como profesor comisionado al CISE, porque mi adscripción era en la preparatoria central, pero para darle continuidad al programa de maestría ya prácticamente fue en la segunda generación. Cuando fui invitado a colaborar como profesor adjunto, recuerdo que teníamos una dinámica muy bonita de trabajo, porque venían profesores del instituto Politécnico Nacional, de la Universidad Autónoma de Puebla, de la Universidad Nacional Autónoma de México, con ellos establecíamos relaciones de trabajo muy interesantes.

Algunas de las personas que acudieron con nosotros como profesores titulares han hecho un trabajo notable e importante a nivel nacional, algunos todavía siguen concentrando los reflectores, siguen generando opinión académica en torno a los acontecimientos educativos por los que atraviesa nuestro país, el tema de la reforma por ejemplo, Manuel Gil Antón tiene una opinión muy calificada, muy importante y muy crítica alrededor de la reforma, estuvo trabajando aquí con nosotros y del cual nosotros fuimos profesores adjuntos de él y otros maestros más, Eduardo Remedi, Eliseo Guajardo, que fue rector de la universidad y que ahora está en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ahora delegado estatal de la educación para adultos. Han sido profesores muy notables que me tocaron en aquella época.

Mi relación de trabajo con el Centro de Investigación de Servicios Educativos empezó en 1988. Una vez que concluí mis estudios de maestría me quedé trabajando aquí por invitación, al poco tiempo para el 1989, me fui a hacer los estudios de doctorado, ya no volví al CISE, me fui cuando terminé los estudios de obligación curricular en España, me vine en el 91. También estuve apoyando en el cuerpo de asesores del rector, en esa época era David Moreno Lizárraga y me tocó llevar la comisión directa de diseño curricular de una maestría en psicología genética y aprendizajes escolares que fue posible operar en vinculación en convenio con la Universidad Autónoma de Madrid y de acuerdo con la agencia española cooperación internacional, que además con la comisión del quinto centenario recibimos los apoyos, esta maestría recibió colaboración de la nacional Autónoma de México, el equipo de Frida Díaz, Díaz Barriga, Arceo, Gerardo Hernández Rojas, Sandra Castañeda, Roberto Baocio y también de algunos compañeros nuestros de la Pedagógica Nacional de Ajusco y de aquí de Sinaloa, estuve comisionado ahí ese tiempo, por lo cual estuve ausente del centro de investigación, sabía que aquí están ocurriendo cosas interesantes, que la maestría continuaba y se empezaba a mover el tema del diseño curricular del doctorado, que estuvo en gran medida promovido y activado por Rodrigo López Zavala (...)

Con todo esto, al platicarlo quiero decir, que he tenido periodos, si bien empecé a trabajar y establecer relación en el CISE en aquella época, primero como estudiante, por haber sido alumno de la primera generación de la maestría en ciencias de la educación, después un tiempo muy puntual como profesor. En esa época el programa de maestría estaba considerado como un programa emergente de CONACYT y necesitaban una gente que estuviera en el sistema nacional de investigadores (...) me sirvió mucho el estar en el sistema nacional de investigadores para volver a reencontrarme en el CISE.

El CISE, yo creo que en un primer momento, antes el plan de perfeccionamiento académico (PPA) tenía funciones no tan orientadas a la investigación, si no orientadas fundamentalmente al desarrollo profesional de los maestros que estaban en servicio y en la actualización, tanto nuestros profesores de educación superior y de las preparatorias de bachillerato con el objetivo de que se hicieran mejores profesores, donde la mayor preocupación estaba enfocada en habilitar y desarrollar las competencias didácticas y competencias docentes, es decir, que se fueran enriqueciendo con respecto a todo lo que representa el saber profesional, lo cual distingue a un profesor comprometido, técnica y moralmente, con el ofrecimiento de su servicio de profesionalidad Qué es el CISE (...).

Cuando el PPA estaba, yo apenas estaba ingresando a la universidad, después se dio el proceso de conversión al CISE, que no viví, porque cuando toque por primera vez al CISE, fue cuando presente mi examen de admisión para ingresar a la maestría en Ciencias de la Educación, desde ahí empecé a establecer la relación, veía mucho dinamismo, veía un intercambio académico muy productivo, muy fértil, imágenes con bastante presencia en el CISE, sobre todo en la Universidad, para este entonces ya existían los vínculos con el gobierno del estado como era Omar Aguilera, la Dra. Yanet y Carlos Álvarez, que eran personas muy distinguidas en el centro de investigaciones que recuerdo con todo el reconocimiento y respeto.

Con respecto a lo que te comentaba anteriormente, para mí, Carlos incluso me abrió los ojos para que pudiera dar mi primer paso a irme a estudiar a España, fue como un elemento inspirador para mí, aunque toda mi intención de investigación la pude concretar en la Universidad Autónoma de Madrid con Juan del Valle ya que tuve la fortuna de conocerlo en un congreso, un encuentro de educación especial de los que se organizaban ahí en Jalisco, con la maestra Castañón, supe que él estaría ahí en ese encuentro, me fui con los papeles y la solicitud para ver si él los podía llevar al departamento de psicología evolutiva y de la educación, donde yo sabía que él estaba en la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y al poco tiempo me contestaron, José Luis Linaza que era una persona muy distinguida, Juan fue alumno de Piaget y luego José Chulinza

alumno de Brunner, entonces tuve la fortuna de que en ese momento como director del departamento me contesto que me aceptaba, fue una cosa de mucha trascendencia y un documento que aún conservo con mucho valor. Entonces destacó y resumo que la estancia que he tenido aquí en el centro de investigaciones ha sido o fue de forma muy intermitente, la dinámica de trabajo que se tenía aquí me llamaba mucho la atención, todavía no cobrábamos la independencia insuficiente como para poder empezar a generar discurso por cuenta propia, pero nos estábamos asociando de forma consistente con grupos de trabajo, con los cuales mantenemos todavía relación y fueron como nos dieron andamiaje suficiente para que nosotros pudiéramos llegar a desarrollar y también generando poco a poco los Cuerpos académicos que ahora se tienen y que es donde descansa el funcionamiento de los diferentes programas de posgrado.

Yo no percibí, o sería que cuando veo una contradicción que no ayuda a crecer, le saco la vuelta, cuando veo que la relación o el encono se vuelve muy personal, no me gusta participar, pero cuando hay en el centro una diferencia de orden conceptual o metodológica que tiene que ver con nuestros objetos de trabajo, entonces si doy la cara, pero cuando se ve que la cosa es muy personal, entonces ya no me meto. Posición Mira si había cosas de ese tipo en aquella época, pero yo no quise verlas, no las percibí o las percibí, pero tampoco actué para hacerlas más grandes, intenté mejor, decir con esta contradicción no vamos avanzar. Si son contradicciones de carácter académico, si se puede discutir, mientras sea de otra naturaleza o apetencias de poder ejemplo, del porque yo quiero estar ahí o empiezo a descalificar todo, he percibido que en muchos espacios hay lugares en donde... si no es en un sitio es en otro donde va uno a encontrar a equipos humanos dispuestos apoyar a uno y también a recibir la iniciativa y la colaboración

### **Entrevistador**

Yo creo que en la transformación en ese caso del CISE sea fácil, en ese periodo, si le toca vivirlo y hasta aquí le llega de España, le toca vivir esos momentos donde hay debate, hay argumentos sobre el destino o el futuro de lo que sería esta institución educativa, va a dejar de ser centro de investigación y se convierte en otra cosa, esos debates si le tocaron, no serían las cuestiones personales las que se discutían ahí, sino más bien el futuro de nuestra dependencia educativa, sobre de qué forma va a tomar, no sé si a usted le toco eso, y nos pudiera hablar de factores del contexto institucional o externos que hayan influido en esa modificación.

### **Entrevistado**

Lo que paso en esa época es ciertamente que la transición del centro de investigación de esa facultad quizá implico e involucró a toda la gente a ese proceso, yo lo viví menos, porque mi atención estaba concentrada en el trabajo de investigación que estaba realizando en ese momento,

tenía a mi cargo un proyecto de investigación CONACYT, en donde estábamos probando un programa de formación docente complementaria para educadores de migrantes y eso tenía como asiento en la Universidad Pedagógica; yo era también profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, quizá ese factor también hizo que le pusiera menor atención a los procesos de cambio, que estaba viviendo y que estaba experimentando este centro.

Este centro que le estoy comentando, tenía como sede a la unidad 251 de la UPN, nos ocupaba muchísimo tiempo, estábamos muy atentos en lo que estaba ocurriendo ahí, nos reuníamos permanentemente para estudiar los procesos de trabajo que estábamos implementando con los educadores de migrantes, con ganas de facilitarles condiciones técnicas y que pudieran desenvolverse mejor, quizás por esa razón, este proceso de cambio, es por eso que te mencionó que yo lo viví menos personalmente, por supuesto que aquí se fueron discutiendo entre todo el personal académico, pero yo no recuerdo haber tenido una participación comprometida, como para decir, creo que nos conviene ser facultad por tal argumento y por tal, sino que yo viví el proceso de cambio, me fui, confié en todo el debate que se dio, no tenía posibilidades de poderme inscribir en una discusión de esa naturaleza porque sentía como compromisos más fuertes, en el sentido de presentar resultados a CONACYT, y si yo me metía en esa dinámica, iba a ocupar un lugar muy importante, que yo podría necesitar, para poder desarrollar el otro trabajo.

Entonces de ese trabajo del que realizamos de CONACYT, tenemos nosotros muchas satisfacciones, todavía estamos publicando cosas derivadas del trabajo realizado. No hace mucho tiempo nos publicaron en la revista internacional de estudios migratorios de la universidad de Granada, un material que deriva de ahí, en donde nosotros estamos haciendo explícitos los mecanismos de viaje de las remesas socioculturales, que influyen o que participan, en el viaje que hacen las familias migrantes para acá, pero estábamos nosotros concentrados en otra cosa, eso es lo que yo puedo decir. Lo que puedo decirle es que esta transición que viví, genera mejores condiciones institucionales a la facultad para la formación de los investigadores para el perfil que está planteando el programa educativo en el programa de doctorado.

Yo veo cuerpos académicos, uno ya consolidado, el otro en consolidación y dos más en formación, yo veo que los que están en formación pronto van a pasar de nivel porque están asumiendo el trabajo de forma muy responsable, y si están en formación no es porque ellos quieran estar así, si no porque han estado haciendo cosas muy importantes, de mucho impacto, pero lo han estado haciendo de forma muy individual, se han dado cuenta que es necesario concertar, dar formulas colectivas de trabajo para poder avanzar.

### **Entrevistador**

Creo que en su experiencia como profesor, como formador de esta dependencia, ese es el análisis que hace de esa transformación, voy a plantear una pregunta de acuerdo a su experiencia en el CISE como formador y hoy como facultad ¿Cuáles serían las características comunes y favorables de la formación de investigadores en el posgrado en educación, particularmente cuando estaba el CISE a como está ahora?, es decir, si tuviera que rendir una especie de parte, en qué estado se guarda uno y en qué estado actualmente este como facultad, le corresponde a los objetivos que dice señalar el CISE, de recuperar esos objetivos fundamentales, es decir, ¿la facultad está cumpliendo con el encargo institucional de reponerse, de recuperar la experiencia que adquirió en la etapa que era CISE en la formación de investigadores? ¿Está en esa tesitura de recuperar esa experiencia, las tradiciones, los acuerdos que había, la cultura? Usted hablaba ahorita, por ejemplo, que entra como profesor adjunto, tengo entendido que en el CISE había esa tradición que cuando alguien llegaba al CISE a dar clase al doctorado, aunque tuviera un doctorado donde lo tuviera, no entraba como titular, sino que tenía que estar como un maestro adjunto de otro para que se empapara de la cultura, de la dinámica propia, tradiciones, había tradiciones (...) ¿En qué medida la facultad ha recuperado esa experiencia que se construyó en el CISE en tantos años, sobre todo en la formación de investigadores? Usted es producto de una maestría, se puede decir que si habría que evaluar, el CISE en la formación de investigadores, usted entraría como parte de ese esfuerzo formativo del CISE en una maestría, pero ¿Cuántos como usted están en el SNI, en esa razón que están cumpliendo con los criterios que establece CONACYT para ser investigador? ¿Cuántos corresponden al CISE? Y ¿Cuántos a la facultad de educación?

### **Entrevistado**

Yo no haría un corte entre CISE y facultad, en realidad yo creo que la facultad fue creada en la medida para... recuerda en aquella ocasión que mucho se comentaba que era necesario hacer la facultad, para que efectivamente el CISE pudiera tener el estatus que ya tenía, al tener posgrado y al estar formando especialistas de más alto nivel, como doctores, por ejemplo. Recuerdo que eso se decía y que la transición, en alguna medida o el cambio se tenía que experimentar fundamentalmente por esa causa o por esa razón. Continuum Entre el CISE y la facultad, percibo continuidad, no hay una ruptura que diga que el estatus de facultad nos hizo a nosotros acelerar la maduración de los procesos del trabajo que caracterizan a la formación de los investigadores como profesionales o a los profesionales de la educación que aquí formamos, yo creo que continuamos.

Lo que hace la facultad también es darle cierta estabilidad en cierto modo a los programas sobre todo de formación profesional, la licenciatura, por ejemplo. Cuando se creó la licenciatura en

ciencias de la educación tenía un carácter compensatorio, se había pensado originalmente para homologar o dar la homogenización del grado que ocupaban nuestros profesores de la Universidad, que obtuvieran el grado de licenciados, que tuvieran el título de docencia, fue más en ese sentido de poder lograr que un alto porcentaje como política universitaria y también por demanda de la propia Secretaría, lograr que un alto porcentaje si no todos, pudieran tener su nivel, su título de licenciatura, es en ese sentido que se pensó en la licenciatura de ciencias de la educación, para que aquellos profesores que no hubiesen concluido la pudieran terminar, pudieran obtener la licenciatura en ese sentido. El trabajo era semi-escolarizado, asistían viernes, sábados, los profesores estando en servicio también, porque lo que queríamos era que obtuvieran el grado y fueran mejores profesores, entonces tenía un carácter profesionalizante fundamentalmente. Después ya vino el planteamiento de la maestría, estando en el CISE también, tenía una orientación mucho más a la investigación, formar a los investigadores que la universidad ocupaba para que reconocieran los procesos educativos que estaba desatando la propia universidad y que también poco a poquito fueran reconociendo las necesidades que plantea el desarrollo educativo en el propio entorno estatal o regional, esa era la intención. El programa de licenciatura se volvió un programa estable, ya atendía necesidades educativas de la propia región, no para cubrir una política que se tenía originalmente en la Universidad, sino para ofrecer profesionales que fueran a atender las necesidades del desarrollo educativo a nivel estatal. En ese sentido ya adquirió un carácter mucho más firme, mucho más estable, ese programa educativo en ciencias de la educación, luego empezaron a diversificar la oferta educativa, de tal manera que se pensó en una licenciatura en educación media, pero todo ahí en profesionalizante.

Los investigadores, la formación de ellos empieza, propiamente su formación profesional como investigadores en la maestría. La maestría tuvo algunas generaciones en esa intención, no recuerdo la cifra de cuantos egresados eran de la maestría y del propio doctorado, forman parte del sistema de nacional de investigadores, lo que sí puedo decir es que aquí se ha formado gente muy notable, gente que ha podido influir en la política pública, tanto para el desarrollo educativo en general, básica, educación superior, como también para la formación de los profesores.

Ha habido gente que también ha participado en comisiones nacionales, en lo que se refiere a la formación de los profesores, ha habido gente que tiene comisiones importantes en el COMIE actualmente, por ejemplo están participando en ámbitos de mucha influencia académica, hay personas que forman parte del sistema nacional de investigadores que ya tienen varios periodos, y eso habla de que ya tienen la maduración por la que han atravesado nuestros cuerpos académicos y habla de la política de trabajo y de la formación de investigadores bien orientada, que tiene tanto el programa de maestría como el programa de doctorado.

El programa de maestría ante CONACYT se tiene registrado como un programa de continuidad hacia el doctorado. En lo personal considero que tenemos que seguir reforzando, por supuesto que hay muchas áreas de oportunidad que merecen nuestra atención como programa educativo, orientado a la formación de investigadores y lo que tenemos que hacer es avanzar en la consolidación de nuestros cuerpos académicos, creo que es una condición fundamental para la formación de los investigadores porque es ahí, donde precisamente nuestros estudiantes de maestría y doctorado se adscriben y es donde empieza su proceso de socialización donde van apropiándose de la cultura, teórica y metodología que cada cuerpo académico los tienen, por costumbre o de donde están viendo la realidad, la están construyendo y la están investigando. Papel del CA en la socialización

### **Entrevistador**

El programa de usted aprovechando que es el coordinador de doctorado, Coordinador del Doctorado ¿En qué plazo se podría hablar de que el posgrado de educación como doctorado, como tal pudiera lograr la máxima etapa del CONACYT que es a internacionalización?, es decir ya ve que están en nueva creación, están en desarrollo, están consolidados, y la aspiración final, el ideal es la internacionalización que es una etapa que denota la calidad del posgrado, la pregunta va enfocada a ¿qué acciones o que ruta debe de seguir la facultad para lograr esa aspiración? Y ¿En qué plazo es posible pensar en que el posgrado de educación logre esa calidad institucional?

### **Entrevistado**

Considero que tenemos que proponernos metas realistas y hacer una revisión objetiva de la condición actual que tenemos, sobre todo en el desarrollo de los cuerpos académicos, porque son los que su personal académico y su núcleo académico base, son en los que descansa todo el funcionamiento del propio programa y donde descansa la formación y es lo que genera confianza también, según son los profesores, los grados de competencia para realizar la investigación, la influencia que tienen las políticas públicas para poder ir explicando y resolviendo problemas, que estamos en problemas comunes o problemas generalizados, que presenta también y que perturba el desarrollo educativo, será también el grado de confianza que se tenga a los cuerpos académicos y la posibilidad de que sean vistos, que sean nuestros profesores mejor evaluados, entonces esto quiere decir, que tenemos que entrar en un proceso fuerte con nuestros profesores para que estén en contacto con grupos o con cuerpos que ya hayan sido consolidados y que también estén formando parte de programas de competencia internacional.

Te digo que a nosotros nos gustaría ser realistas, la competencia internacional no la vemos de inmediato, pero si podríamos ir pensando ya para la próxima evaluación, plantear que está muy bien

estratégicamente el arribo a convertirnos en un programa de doctorado o de maestría ya consolidado. Ahora estamos en desarrollo, entonces lo que tendríamos que hacer es generar las condiciones y las facilidades de nuestro personal académico y al núcleo académico básico, a todos absolutamente para que puedan desarrollar la investigación de calidad y también la cantidad de investigaciones y de publicaciones de tal manera que en las próximas evaluaciones del SNI, puedan ser ellos promovido al SNI 2 o SNI 3 porque mientras que no tengamos en el núcleo académico profesores con esas características, no vamos a poder pasar.

Es importante que tengamos ese indicador y es uno de los indicadores que nos importa mucho por lo pronto para fortalecer para ponernos en dirección de poder avanzar en la promoción del programa del PNPC ahora consolidado. En la región programas en educación de doctorado, yo tengo registrado dos, no sé habrá más, pero somos nosotros y es el instituto de desarrollo educativo la Universidad Autónoma de Baja California, ellos son consolidados, nosotros en desarrollo, no recuerdo que haya otro, lo que tendríamos que hacer es avanzar hacia el nivel consolidado, pero eso lo vamos a lograr en la medida en que todos los planes de los cuerpos académicos se planteen estimular su propio desarrollo, efectivamente estén orientados al logro de ese propósito. Todo lo que hagamos tiene que estar bien dirigido, tiene que hacer sinergia para el propósito, si los estamos planteando, cambiar, promovernos, también el fantasma de la exclusión nos persigue, estamos tomando las medidas para ir seguros para las siguientes evaluaciones.

### **Entrevistador**

Actualmente ¿existen esas condiciones?, ¿tantas instituciones?, es decir, existen esas posibilidades porque habla en términos del futuro, pero actualmente ¿existen esas condiciones para lograr el trabajo colegiado?, ¿la producción?, ¿los indicadores?, ¿el número de maestros que requiere? ¿el número de maestros en el SNI? La pregunta es ¿Porque tenemos entendido en un programa que presento el actual director en el consejo universitario, menciona de maestros que están en edad de jubilarse y que precisamente son los SNI, es decir, existen esas condiciones para lograr eso? Frente a la perspectiva de hacer trabajo para primero lograr la consolidación, después la internacionalización, pero frente a las condiciones actuales que se tiene como en el caso que se le menciona, ¿qué otras cosas pudieran, para ser más concreto, pudieran jugar en contra para lograr esos propósitos?

### **Entrevistado**

Mire, yo no voy a pensar en que puedo jugar en contra, a lo mejor puedo encontrarme una cosa o un factor de advertencia en el que debo de poner cuidado, lo mejor para mi es pensar en qué condiciones tenemos como Usted dice aquí, que puedan combinarse y que puedan jugar para poder

lograr el propósito por una parte, mantener el refrendo en el PNPC y por otra parte mejorar la promoción; pero es como buscar los factores, haciendo una buena combinación nos pueda generar esa emergencia hablando en términos sistémicos.

Yo digo que ciertamente, como factor en contra podría ser que nuestros profesores más maduros con producción interesante de influencia, también profesores más prestigiados han llegado a la edad en que cualquier momento que digan son jubilables, pero eso va a depender de que se jubilen o no, de la oferta institucional que se tenga para su retención. Muchos de los que ahora estamos ya son jubilados, va a depender del propósito moral que uno atribuya, en el ejercicio del trabajo, creo que esta Universidad ha sido generosa con todos nosotros, Usted está siendo en este momento beneficiario de una prestación que tiene la Universidad, de mantenerlo a Usted con su salario, vaya donde vaya, por el tiempo que institucionalmente se tenga que ir hacer los estudios que requiera la universidad, que a usted le satisfagan desde el punto de vista personal.

Con lo anterior, te puedo decir que entonces nosotros estamos en deuda con la universidad, se apela eso, pero no siempre es suficiente, es importante hacerles una buena propuesta para que continúe. Sin duda esta ese factor en contra o esa amenaza, el asunto es también, hacerles ver a los profesores de más prestigio, de más producción de más experiencia, que no pueden irse, si antes no han asegurado el cambio generacional, y ahora estamos trabajando sobre esa nueva generación, no obedece a un plan explícito, pero creo yo, que aunque hoy no está lo suficientemente explícito, si hay algunas preocupaciones en ese sentido, que nos hacen tomar medidas para ir asegurando que la nueva generación pueda entrar aquí y entrar también muy calificada, entonces ese es un factor que puede jugar en contra.

En ese sentido, quiero pensar de forma positiva en los recursos, de cómo convencer a los profesores de más alto prestigio y de más alta productividad y que sepan que la universidad lo sigue necesitando, llegará el momento que todos nos vamos a retirar, pero en este momento son necesarios para la universidad, lo que tenemos que hacer es ver como los podemos retener y hacer para que sigan dando lo mejor de sí. También ir viendo como ir incorporando a profesores jóvenes que tengan mucha información para la investigación, que sepan muy bien, construir y descubrir los problemas que están perturbando el desarrollo educativo, que tengan una inserción muy oportuna adecuada y funcional en nuestro programa, que poco a poquito con el apoyo de los investigadores más experimentados, más en producción, puedan ellos insertarse de forma productiva, internalizando una cultura de trabajo, que cada vez aquí, se logra reconocer mucho más.

Yo siento que en nuestra facultad se está generando una cultura de trabajo importante, hay mentes muy maduras, mentes que saben distinguir las contradicciones, ver cuáles de aquellas son

efectivamente productivas y cuales definitivamente nos llevan a un caos sin esperanza de reestructuración y de organización, que lleve a una generación nueva que coadyuve a dar los cambios que nosotros ocupamos, en esas contradicciones no hay que perder el tiempo, así como en aquellas relacionadas en atender aquellas contradicciones que efectivamente nos permitan una reorganización lo suficientemente productivas, que nos permita dar el salto que estamos ocupando aquí, como contribuir el cambio a este asunto de pasar a un nivel diferente.

También creo que en el desarrollo de aquí de posgrado, también de toda la facultad, sobre todo de posgrado, ha influido esta política del gobierno federal, creo de los PIFIs ha jugado un papel importante, en donde se van reconociendo a los equipos de trabajo con capacidad para poder hacer autoevaluación, revisar las condiciones reales y objetivas en las que están, que a partir de ahí vayan pensando en estrategias que les van a permitir superar la condición, con límites en las que se está ahora, para ir avanzando en la generación de una, de que vivan una reestructuración interna que les permita resolver problemas que antes no podían hacerlo por sus límites de su propia formación.

Entonces estos ejercicios donde si no dan los recursos donde siempre...teóricamente creen que necesitan, bueno, lo fondos que se han hecho llegar han resultado lo suficientemente significativos para que la gente pueda divulgar lo que hace, pueda apoyar las cosas que vayan haciendo. Creo que esa política ha traído beneficio y ha dado la oportunidad de que los cuerpos académicos, de distintos programas particularmente nosotros, pueden ver su dinámica, como está funcionando, pueda evaluarse y pueda pensar en estrategias que le permitan la superación, de la condición actual en la que evalúen, en la que tomen conciencia en la que se encuentra. También han fomentado mucho la construcción del conocimiento colectivo a través de la conversión, que logran establecer los académicos ya de forma más madura y sabiendo distinguir de la contradicción que los remite, uno al caos sin esperanza de organización productiva, a un caos que le remite a una organización con oportunidad para generar lo mejor.

### **Entrevistador**

Me parece interesante el posicionamiento de Usted, por eso me surge una pregunta más, en una entrevista cuando empezamos a construir el objeto, entrevistamos “al Grande”, eso nos ayudo para más o menos orientarnos, pero él decía algo..., el Dr. Jorge Luis Sánchez decía: “el CISE era una instancia de formación de elite, era una instancia donde se generaba el relevo generacional”, y usted menciona ahorita precisamente que los maestros o los doctores de alta producción en la producción, en la publicación han logrado un gran prestigio, es decir, no debían irse de la universidad, sin saldar o abonar a la cuenta a favor de la Universidad, apoyando a profesores que vienen y que van incursionando en el campo educativo, que logren la producción, que logren tener

las herramientas que ellos con el paso del tiempo, lo adquirieron con el tiempo. Con relación a esto que le comento ¿Existen esas condiciones aquí en la facultad actualmente para que se de ese relevo generacional? Y que para los que estén en esa edad jubilable, asuman un compromiso ético, moral, con la universidad de decir, no nos vamos hasta que formémonos una planta como las que yo recuerdo cuando empecé en la Universidad del Dr. Ramírez, del Dr. Héctor Frías, Sarmiento, Liberato Terán, Rodrigo López Zavala, un Martín Pastor, Cano Tiznado; una planta de maestros que desde aquel entonces recuerdo se empezaba en la universidad, se hablaba de las vacas sagradas del CISE, si me perdona la expresión, ¿existen esas condiciones actualmente en la facultad para que se logre con los recursos que se tiene, un relevo generacional que se debe de dar? por supuesto, yo creo que se debe de dar un compromiso ineludible, y pregunto ¿se debe formar una generación que este a la altura de los retos que impone una sociedad como la que tenemos actualmente?, ¿existen esas condiciones?

### **Entrevistado**

El relevo generacional como tal, como necesidad, como algo que tiene que pensarse, que tiene que planificarse, no lo hemos hecho, todos tenemos la preocupación de relevo generacional, pero no hemos planificado como realizarlo, no hemos generado un plan que nos diga de que manera podríamos vivir una transición lo suficientemente efectiva, para qué esta Facultad en lugar de deprimirse, puedan dar el salto con la ayuda de la incorporación de los jóvenes.

Yo creo que tenemos que...para esta Facultad pensarlo más detenidamente, yo creo que debe formar parte de una de las políticas de la propia institución de la Facultad de Educación, quizá hay algunas medidas que se hayan tomado, pero que yo recuerde vamos a estar trabajando con este grado de atención a los jóvenes, vamos ir destacando a determinados jóvenes por su nivel de compromiso social, por la capacidad de facilidad que tienen para ir construyendo el objeto de estudio, algunos objetos sociales, nos vamos fijando en eso, que algunos de nosotros nos vamos a ir, si es necesario, que quede con la mente, con personas que tengan la mente lo suficientemente educada y que puedan construir con facilidad los problemas, que la investigación siga o que mejore.

Debo comentarte que, no nos hemos sentado a verlo, pero eso no quiere decir que no lo veamos, o sea, no nos hemos sentado a planificarlo. El relevo generacional Es necesario crear una estrategia para estas características porque aquí en el posgrado de la Facultad cuando menos cuatro SNI ya somos jubilables y si se van esos cuatro SNI, te puedo decir si no hemos logrado la restitución de los mismos, esta Facultad va a quedar muy vulnerable. Es en ese sentido es que tenemos que planificar y generar todas las condiciones institucionales para que lo podamos lograr. Sabemos que los profesores se van a ir, pero cuando se vayan que no dejen un vacío o un hueco, sino que toda la

producción académica que se tenga en el centro, este lo suficientemente desbordante para que cuando ellos salgan, esos vacíos puedan ser llenados con productividad, así como con buenos hábitos de trabajo intelectual, por gente en la que nosotros estuvimos participando. Todo esto es lo que tenemos que pensar y es una necesidad que no es que la vamos a sentir, es que ya la tenemos encima, está actuando como una amenaza para el propio desarrollo del programa.

Este asunto de la formación de elites, a la mejor así se pensaría en esa época, pero era totalmente disonante, con lo que pretendíamos porque lo que pretendíamos en aquella época, era formar en la universidad, era el modelo de universidad democrática, crítica y popular, pensar en la formación de las elites, era lo que menos entraba en la cabeza de una gran cantidad de profesores y personas que en esa época estábamos pensando en cómo construir esa universidad que habíamos de alguna manera pensado, nos habíamos identificado al modelo, por supuesto que el asunto de la educación tenga que ver con la formación de cuerpos, de grupos de personas con la suficiente formación para poder dirigir y para poder orientar, para poder educar la visión de la gente hacia donde orientar el trabajo, ya veo que sea eso, pero la educación nunca debe faltar a la gente, para que pueda contribuir de manera significativa desde donde están, desde sus capacidades al desarrollo.

#### **Entrevistador**

Por mi parte es todo Dr. ¿Quisiera agregar algo?

#### **Entrevistado**

Yo le agradezco mucho la oportunidad de mover algunas cosas que uno trae en la cabeza desde hace mucho tiempo y en las que algunas hemos participado directamente, pero en otras no has tocado solamente ver cómo han pasado los procesos, hemos intervenido menos, pero hemos estado ocupados en otra cosa, desocupados nunca hemos estado.

## **Anexo 2**

### **Ejemplo de entrevista de discontinuidad de CISE a FACE (E08)**

Miércoles 18 de marzo de 2015

#### **Entrevistador**

[Datos biográficos: profesor normalista, cuando era nivel técnico, con estudios superiores universitarios en la UAS. 40 años de servicio, inicia en preparatorias y después en nivel licenciatura y posgrado. Miembro del SNI, nivel 1 con 15 años en el SNI, ininterrumpidos desde el 2000. Director del CISE].

¿Cuales son las valoraciones para la transformación del CISE en FACE?

#### **Entrevistado**

Es un trayecto muy rico que se ha tenido, no todo ha sido en línea recta, ni todo en positivo, hay algunos aspectos que fueron negativos, que nos llevaron hacia atrás algunos logros que a medio trayecto se obtuvieron se están perdiendo, hay de todo, la evolución histórica de las instituciones no solo es progresivo sino en algunos aspectos es regresivo, es el caso de la Unidad Académica nuestra. El CISE que es el precedente de la FACE es el resultado de una política de formación de profesores, en 1978 se inicio durante el rectorado de Franco, la situación en la Universidad era muy caótica, la mayor parte de la planta había llegado a las aulas sin formación suficiente muchos de los profesores incluso sin el nivel de licenciatura, que era correcto que fuera así, no, pero el momento político exigía o desaparecía la facultad de economía para que los profesores de primer año eran los estudiantes del ultimo semestre de economía no es rasgo para presumirlo, pero de haberse hecho hubiera desaparecido esa facultad y muchas mas de la Universidad. No había profesores, las prepas de la UAS, se cubrieron básicamente con estudiantes de licenciatura e igual hubo casos de escuelas superiores donde estudiantes de los últimos semestres impartían clases en los primeros semestres, eso fue una expresión de lo que sucedía a nivel nacional, desbandada de profesores por mutuo propio, otros fueron corridos por los estudiantes, en fin, el caos. El PPPA se dio con asesores nacionales y del extranjero para formar a profesores que no tenían las habilitaciones para el caso, en el caso del PPPA [Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico] se dieron tres especialidades se formaron especialistas en investigación educativa, en planeación y comunicación educativa. Lo que es ahora las Unidades de planeación de la universidad, tiene sus orígenes en el PPPA, los primeros que hacer planeación habilitados se

formaron en la universidad, se formaron en la Plan que duro 78, 79 y parte del 80, y los que entramos al área de investigación educativa del PPPA fue el grupo primigenio que empezamos a hacer investigación educativa en el contexto del plan pero luego antes de que se fuera Franco se acordó que el área de investigación educativa se constituyera en el CISE, ya fue en el rectorado de Jorge Medina en 1982 cuando el CU acuerda la creación del CISE. La investigación educativa tiene su origen en ese plan ahí jugo un papel relevante la visión, la capacidad y la identidad con la investigación educativa de Omar Ruz Aguilera chileno que llevo a la Universidad asilado después del golpe de estado, de Pinochet, y se quedo en la UAS muchos años y contribuyo al desarrollo de la Investigación educativa, no él, pero él era el líder en todo ese proceso, en el CISE surgió primero la maestría en Ciencias de la Educación, ahí fue un proceso a la inversa, hay que formar especialistas, maestros en ciencias para tener recursos humanos, y se creo después el programa de licenciatura, la mayor parte de los profesores de la licenciatura eran posgraduados, era un criterio que se estableció mínimo la 4ta parte se permitía que tuvieran licenciatura para que impartieran clases a nivel licenciatura que creamos, las  $\frac{3}{4}$  partes posgraduados en educación, sobre todo las primeras tres o cuatro generaciones se mantuvo un criterio muy firme, luego apareció el doctorado, ¿cuando aparece el doctorado? en 1993 al 97 fui director del CISE, y durante ese periodo le planteé la rector RRM, que necesitamos no cerrar nuestro período sin que hubiera un doctorado en buen nivel el rector me dijo trabaja en el, tuve todo su apoyo, un equipo del alto nivel elaboro el proyecto fue una tercia de ases de esas que no se rompen tan fácilmente estaba, Alfredo Furlán, Mario Rueda y Cesar Carrizales, esos tres doctores elaboraron el proyecto del doctorado, y después se integro el Dr. Janerio que fue el primer coordinador del doctorado. Esas 4 cartas eran sin duda puros ases de la Investigación educativa de los cuales yo aprendí muchísimo y no solo de ellos, de otros que han influido mucho en mi formación sobre todo los que fueron mis profesores en la maestría. pero ellos elaboraron el proyecto del doctorado y poco antes de terminar mi periodo de director del CISE que coincidió con el del rectorado de Rocha poco antes el Consejo Universitario acordó la creación del doctorado en educación. Este doctorado Rocha dejo de ser Rector y yo de la Dirección del CISE en junio del 97 y en esas fechas el doctorado inicio en feb del 97 en los últimos meses del rectorado y en los últimos meses de mi función como director. Ahí lo echamos a andar. Entonces esta el doctorado nuestro por fortuna en ese tiempo la maestría había salido del padrón logramos meterla otra vez, confirmamos su participación en el padrón del CONACYT, el doctorado mismo actualmente es un programa que esta en el PNPC, de CONACYT es algo que va creciendo creo también no todo es miel con hojuelas, hay altibajos que dependiendo de tus preguntas podría yo comentar .

## **Entrevistador**

Hay que señalar antes de preguntar que este recorrido que Ud. nos hace es importante, aunque no viene en lista considero que es necesaria hacerla. En el PPPA Omar Ruz escribió en alguna ocasión que el PPPA no era solo un plan estratégico sino era un modo de ver, pensar y sentir a la UAS. ¿De que manera el CISE, recupera esa visión y de que manera la FACE esa visión?

## **Entrevistado**

El CISE recoge plenamente este planteamiento la FACE ha habido un proceso regresivo, están de tener líderes académicos en los programas para tener comisionados políticos actualmente hay comisionados políticos sin tener las habilitaciones para el caso imponen a una persona que conto el respeto y el aprecio personal en el sentido estricto para dirigir el posgrado del PNPC de la FACE le faltan cualidades para el caso pero es comisionada política, no valen razones simplemente cuenta la racionalidad instrumental de intereses políticos, no me asusta de la política, me gusta hacer trabajo político, no me asusta, mi historia personal esta marcada no se si para bien o para mal, ya otros lo dirán, pero por la política, lo que hay que ver y saber es saber discriminar muy bien, independientemente de que se tenga vocación por la política si en los programas institucionales se cubren cualidades académicas para estar, de tal manera que eso, de guardarse esas proporciones los programas institucionales crecen, sin embargo, cuando se imponen las comisiones políticas por encima de las cualidades académicas que los programas requieren eso da al traste. La maestría y el doctorado aún están en el PNPC como ahora se ha asignado la comisión política para que coordine el posgrado no aseguro su destino. Yo quisiera que nos mantuviera, es más personalmente con mis tesis, en mis cursos, etc., yo hare lo posible, porque así sea, voy a graduar a mis estudiantes para aumentar la eficiencia terminal para asegurarla, voy a hacer que mis estudiantes hagan intercambio académico y movilidad estudiantil porque eso se valora en el PNPC lo voy a promover, si, pero cuando esas son acciones individuales y no hay un liderazgo claro, el programa empieza a entrarle agua al barco. Esa es una regresión. Entiendo cual es la racionalidad que se esta usando, pero no la comparto, la licenciatura que tenemos en ciencia de la educación, esta en su peor momento, presumíamos de su planta de maestros cuando el CISE, no había alumno de es licenciatura que no dijera, mira quien nos va a dar clases, había una presunción de la planta académica y eran políticos también, quien desconoce el perfil político de Rubén Rocha sin embargo, con cualidades académicas para dar clases ahí. ¿Quien desconoce el perfil político de Miguel Ángel Ramírez Jardinez? pero igual con cualidades académicas para impartir clases ahí y así pudiera irme en la lista en donde la inmensa mayoría con vocaciones políticas de diferentes colores, mi comadre Rocha anda en el PRI, Jardinez con Morena, con vocaciones políticas pero sus cualidades académicas no

se les quitas, bueno de ese tamaño era la planta de profesores, hoy no es posible decirlo así. Lamentablemente, si quedan algunos, de buen nivel, yo creo, vale decir aquellos que tienen buen nivel aquí no te podre decir los que NO tienen buen nivel por obvias razones, (son compañeros de trabajo, y lo que me interesa es no hacerle daño a nadie, pero si resaltar figuras como el Dr. Jacobo, la Dra. Carmen Audelo, la Dra. Eustolia, como la Dra. Martha Solís, la Dra. Aracely, son garbanzos de libra y que le dan mucho lustre a nuestra licenciatura, pero no es lo que predomina, lo que estoy diciendo es solo como ser portavoz de los estudiantes dicen y yo como investigador que he aplicado cuestionarios, entrevistas a los académicos de la facultad y en todo el campo de medicina, igual se lo que piensan los estudiantes, como lo expresan en las entrevistas incluso en conversaciones informales, no todo es progresión hay regresión (lo dice repetidamente).

...que aplaudo eso, y me da gusto no. Me da congoja que eso este pasando y no poder hacer mucho mas lo que puedo hacer en mi grupo con mis tesis hay un deterioro. En suma, el CISE recoge muy bien hay están los datos, recoge muy bien esa filosofía educativa que planteo Omar en aquel rollo interesantísimo de la utopía, de la realidad a la utopía y de la utopía a la realidad, me parece que es un excelente razonamiento que hizo Omar pero en la conversión a FACE en la primera etapa la dirigió la Dra. Ana Lucía Escobar ella fue la primera directora de la FACE y después de ahí se empezó a perderse el rumbo. Rosales creo que hizo todo para demeritar la Facultad (dice el Nombre completo del Director). Y no es de extrañar, él coordinó el área de investigación se vino a pique, luego coordinó la Maestría y salió del padrón luego entro como director, antes fue director del CISE se retiró para estar en un cargo en gobierno, entonces empezó, fue director de la FACE y fue cuando se vieron las señales críticas de la facultad y de ahí para acá, no hemos podido encontrar el rumbo, esa es la valoración que yo hago y seguro que mucho de mis valoraciones tienen una carga y de hecho la tienen, una carga muy subjetiva no puede ser de otra manera, lo peor del asunto que hay datos, números, documentos que constatan esta subjetividad que estoy manifestando. yo lamento eso, ojalá pudieras tener oportunidad de hacer tomar un rumbo, no retomar el rumbo original porque se dice la historia no es para repetirse, suena como caricatura ya lo dio Marx a veces como tragedia, no para repetirse pero si para aprender de ella. para eso es la historia, creo que hay muchas lecciones que hay que aprender eso es el recorrido que yo haría. Espero te sirva de algo.

### **Entrevistador**

Magnifico. Dr. el CISE desde su creación hasta su transformación dura aproximadamente 26 años la Facultad [1989] en el acuerdo de transformación dice retomar los objetivos fundacionales del CISE en el documento donde se aprueba la modificación. Por eso es muy importante lo que nos esta señalando. ¿Que factores internos o externos, factores del contexto para que se diera esa

modificación dentro o fuera de la Universidad? EN EL MISMO AÑO, EN ABRIL DEL 2007 Se transforma de CISE a UADE, y en el mismo año, pero en noviembre se transforma ya en FACE, me llamo la atención que en el acuerdo de consejo Universitario cuando se transforma de CISE a Unidad académico de educación si dice retomar los objetivos fundacionales, pero ya en noviembre cuando se transforma a FACE no alude a nada de eso, entonces me pregunto ¿Que factores del contexto, internos o externos influyeron o contribuyeron a esa transformación? Datos de creación de CISE y surgimiento de la FACE

### **Entrevistado**

Tres o 4 cosas.

Una. Nos transformamos en CISE pasando por Unidad Académica. Seguimos siendo Unidad académica ahorita lo explico porque. Pasamos por ley orgánica, la ley dice que todas las unidades académicas que formen profesionales, que tengan investigación, que tengan posgrado, adquieren la categoría de facultad, así vas a encontrar Escuelas Superiores como enfermería que es Escuela Superior pero no tiene posgrado entonces NO puede ser facultad. Tanto las escuelas como las facultades son Unidades académicas. Nada más que una Unidad Académica tiene la categoría de Escuela Superior y la otra unidad Académica tiene categoría de facultad. La diferencia es que en la facultad hay posgrado e investigación. Por ejemplo, aquí, la Facultad de Medicina, la de Trabajo Social la de Educación y la Escuela Superior de Nutrición. Entonces llegamos nosotros a tener en el CISE licenciatura, Maestría, doctorado e investigación, entonces fue por eso que nos reunimos toda la planta de maestros, pudimos haberla solicitado antes, pero aprovechando la cobertura que esta en la ley, y planeamos convertirnos en facultad estaba la disyuntiva si planteábamos ser instituto o facultad tengo la impresión de que tomamos el camino incorrecto me hubiera gustado a mí y era de los que defendía esa idea, sin embargo, me atuve a la opinión de la mayoría, de que fuera instituto, la diferencia entre instituto también es unidad académica pero el instituto es investigación y posgrado, la facultad es investigación, licenciatura y posgrado, el instituto no podría tener licenciatura, al convertirnos en instituto hubiéramos tenido que dejar el nivel licenciatura que fue de nuestros primeros programas, ahí muchos hasta por nostalgia pero como vamos a dejar la licenciatura entonces por eso es mejor facultad. Como instituto creo que estuviera más firme el posgrado sin la mezcla, al contrario impartiendo clases porque no colaborando en la licenciatura porque no, pero no como parte de la misma unidad, pienso viendo en retrospectiva que hubiera sido mejor el instituto. Te explico esto para que sepas que las unidades académicas son preparatorias, son institutos, Escuelas Superiores y son facultades. La preparatoria es Unidad como lo es la facultad de Historia solo que tienen sus connotaciones. Por eso te dijo que seguimos siendo unidad

académica con la categoría de facultad. Entonces fue la ley orgánica la que nos da esa cobertura constituimos en facultad para dar el salto, como CISE dijimos ya no, hay que valorar instituto o facultad, entonces la mayoría empezó a inclinar la planta de profesores todos en concordia y en acuerdo pero la propuesta inicial era de instituto así se constituyo la facultad, esas fueron las circunstancias y en efecto el proyecto fundacional de la facultad recupera toda esa perspectiva del CISE, la investigación educativa, la docencia e investigación yo creo que ahí esta pero como hermeneutas tenemos que hacer una análisis como historizando el discurso sino, no te sirve no puede uno hacer investigación a partir de lo que dice un discurso, es como decir que pasa en las aulas de primaria el artículo tercero dice que hay que formar niños con pensamiento crítico habría que ver si eso se esta haciendo en la primaria. Eso que esta en el texto discursivo hay que historizarlo observando, entrevistando, como lo estas haciendo ahorita, cuestionando haciendo cuestionario, etc., para poder tener la opinión de lo que piensan los sujetos y observar las realidades y contrastarlo con el discurso, el discurso siempre rosa, la realidad le quita lo rosa, y lo pone gris, negro, (risas), pero rosa no lo deja, esa es la labor del investigador, si en el discurso fundacional de la facultad si se recupera, pero lo que hay ver lo que esta pasando, todos los hermeneutas como Gadamer, Habermas, Ricoeur, y todos ellos nos dicen; hey, historiza el discurso para que puedas sacar conclusiones verdaderas o la verdad más altamente probable diría Popper. No hay verdades absolutas, pero si hay que ir por lo más probable y la única posibilidad de ir por lo más probable es observando, escuchando y registrando con las finalidades de la institución.

### **Entrevistador**

Eso sería el contexto legal, la ley orgánica, porque se que hubo un foro interno, deliberaciones, a esos actores me refiero de ese debate, los argumentos, usted mencionaba que era de idea de un instituto otros facultad, ese debate.

### **Entrevistado**

El razonamiento era ese, más nostálgico yo pensaba en el fortalecimiento de la investigación y el posgrado y otros argumentaban que lo que nos daba más presencia, más matrícula era la licenciatura entonces si, hay que conectarnos con la licenciatura pero de Unidad a Unidad no formar parte de la misma, como no estaba en la idea y no creo haber sido el único, en realidad había otras opiniones de hacer un acuerdo jaloneado, admití, no quiero curarme en salud, admito que fui parte del acuerdo fui parte de ello, pero te dijo los acuerdos eran esos, necesitamos mantener la licenciatura y la única manera era como facultad porque el instituto solo era investigación y posgrado. Estaba otra situación ya los hechos están demostrando que el instituto lo designaba el rector, y el director el

Consejo Universitario pero finalmente la estructura corporativa de la universidad actualmente dice que finalmente es el rector quien es el director o incluso vaya, a veces ni el rector sino personajes que tienen corporativizada la universidad primero van a hacer palomeados por un personaje externo y el rector después nada más avala dicha palomeada, era la misma, para el caso iba a ser la misma y que el Consejo universitario nombre el director no hace la diferencia en la facultad ni en el instituto porque finalmente es una persona la que está decidiendo en la estructura corporativizada de la universidad.

### **Entrevistador**

De alguna manera usted ha mencionado algunas tensiones que se presentaron como esos saldos negativos en la evolución el retroceso, esa situación de cómo se definen las autoridades, aparte de esas tensiones que otras tensiones puede usted encontrar en dicha evolución que de una forma u otra dificultan el proceso de formación de investigadores.

### **Entrevistado**

esta claramente definido y ahí si fallaríamos totalmente sino lo hiciéramos formar investigadores en la maestría y en el doctorado, en la maestría mas porque no es una maestría profesionalizante y en el doctorado ahí no hay vuelta es en investigación, ahí es formación de investigadores, en el caso de la Licenciatura pienso que es correcto que no se plantee como finalidad principal formar investigadores creo que hay que formar profesionales de la educación, habilitarlos para la investigación pero creo que hay que habilitarlos para la docencia, para el diseño curricular y no necesariamente ser investigadores como de profesional, sino como profesionales de la educación en lagunas de las distintas esferas de donde se mueve un profesional de la educación por eso ese giro que se ha venido dando en la FACE esta muy bien de pensar que la formación de investigadores sea en el posgrado y no en la licenciatura claro hay que habilitarlos para la indagación y despertar el interés para la investigación y si así es que continúen en la maestría y el doctorado para formarse como investigadores. Pero la función principal de la facultad sería formar profesionales para los distintos ámbitos de lo que es la educación. Ese ajuste de la licenciatura que estaba en el CISE de formar investigadores yo creo que tenía mucho con el perfil cultural de los fundadores y de tal manera que porque además el CISE proviene del área de investigación del PPPA entonces eso peso mucho para plantearlo como finalidad en la primera licenciatura en las primeras generaciones de la licenciatura después se vio que no había que limitarlo sino abrirlo y eso ya está planeado en la FACE.

Que es lo que es el foco que tensiona mas yo creo que tiene que ver con el profesorado, el tipo de contratación, los mecanismos de contratación, el perfil del profesor en el perfil de la contratación eso no esta siendo cuidado, de ser voy a hablar porcentualmente porque como CISE éramos más chicos que la FACE como CISE casi el 100% profesores e Investigadores de Tiempo Completo de base, como CISE mientras que en la facultad deben esta alrededor de la 3ra parte y yo creo que menos eso ya seria que lo indagaras de los PITC o sea un derrumbe, porque tan alto el porcentaje de Tiempo completo en el CISE porque estábamos ahí nos dedicábamos a la investigación y de ahí salíamos a impartir la clase, a la licenciatura, la maestría o al doctorado primer cosa, La tensión en lo estructural, el tipo de profesores segundo llegamos a tener el 70% de la planta académica como perfil PROMEP hoy hay que revisar me temo que no llega al 20% ( hay que checar el dato), porque incluso hay algunos que quisieron formar eso en la última vez y no pudieron. Tercero es mucho menos perfil Promep porque la inmensa mayoría son de asignatura por asignatura, contratación transitoria u obra determinado y si no eres tiempo completo no puedes ser perfil Promep y entonces vino el desplome. Cuarto llegamos a tener mas de la mitad de la planta académica del CISE miembros del SNI, hoy en la facultad somos tres incluso en términos absolutos somos 3 en una planta de maestros mucho más grande y antes éramos mucho mas de tres en una planta académica más chica o sea perdimos la proporción de tal manera que yo creo que debemos andar en el 5% de tener el 60% si eso te dice que es progresión entonces no se como la estemos midiendo si me explico a eso me refería, yo quisiera que eso no estuviera pasando y que fuera habladorías de mi subjetividad pero como te dijo mi subjetividad se puede documentar con todo eso, eso es hacer hermenéutica, si estamos más bien, tenemos mas matricula seguimos con los dos programas en el PNPC de tal manera ojo se esta prendiendo la luz ámbar aquí en la facultad, no esta en rojo por fortuna pero no es verde es ámbar. La UAS tiene alrededor de 100 cuerpos académicos ese es otro dato, de esos es cuestión de actualizar el dato pero todavía el año pasado eran 18 cuerpos académicos consolidados 18 de 100 (es cuestión de que precises el dato actual), pero si se movió creo seria para debajo de esos 18 cuerpos académicos uno esta en esta facultad, uno esta en Internacionales, otro sociales, otro en economía, otro en química, aquí hay tres cuerpos académicos eran 4 CA hasta antes de la última evaluación había un CA consolidado uno en consolidación y otro en formación, la ultima evaluación nos confirma, bueno quien habla coordina el CA consolidado que el CA de educación y cultura escolar, este CA es uno de esos 18 que hay en la Universidad de esos 3 cuerpos Académicos que era uno consolidado otro en consolidación y otro en formación la ultima evaluación indica que se agrego uno quedando así: 1 en consolidación el nuestro y los otros 3 dos que ya estaban y uno que se agrego en formación; o sea que el que estaba en consolidación bajo a estar en formación. Dato, entonces sin seguimos moviéndonos en el color rosa que dice la

letra de la facultad que la calidad tas tas, tas, eso esta muy bien es como una perspectiva por la que hay que trabajar pero lo que hay que ver si eso corresponde a lo que socialmente esta sucediendo en las aulas, en los cubículos en la investigación etc. Esos son datos que tu tienes que triangular para poder sacar tus conclusiones.

**Entrevistado**

Dr. ¿Se elaboró algún diagnóstico para la transformación del CISE a FACE o solo fue el foro interno?

**Entrevistado**

En el foro se presentaron documentos y mediaron razonamientos que obviamente se hizo ese diagnostico de cómo estábamos y de cómo la normatividad nos permitía dar ese paso si se hizo e incluso se hicieron estructuras de cómo seria el instituto y la estructura de la facultad se hicieron una serie de deliberaciones en el foro muy interesante muy en concordia todo el mundo opinando y finalmente la resolución fue esa a partir no de ocurrencia ha nos gustaría ser facultad porque suena bonito no fue un foro de días incluso debe haber un documento si hay déjame checar si lo tengo, debo tenerlo más bien en electrónico déjame buscarlo.

**Entrevistador**

Ojalá también tuviera el programa los documentos que se hicieron del primer doctorado que se hizo.

**Entrevistado**

Si lo tengo, el que por primera vez aprobó el Consejo Universitario (CU).

**Entrevistador**

¿Qué significó desde su perspectiva esa transformación de CISE a FACE en cuanto a la formación de investigadores y en términos de identidad Universitaria?

**Entrevistado**

El cambio de CISE a FACE no cambio el trabajo sustantivo de formación de investigadores en el posgrado es más y si tuviera que decir que cambio algo cambio para poner obstáculos creo que deberíamos hacer una revisión muy autocrítica de eso que tenemos entonces pienso que no fue no tenemos saldos tan positivos, no estamos así como en la lona no lo que estoy diciendo es que creo que pudimos haberlo hecho mejor tenemos un núcleo básico en el doctorado de 12 miembros del

núcleo que tenemos registrado en CONACYT nos pide como requisito el 40% nosotros tenemos el 92% o sea de 12 miembros 10 son miembros del SNI y CONACYT pide de 12 cuando menos tener 5 y nosotros tenemos 10 y tenemos como el 90% en eso estamos muy bien, en eficiencia terminal hay cosas que están interfiriendo para, están siendo obstáculos para que circulen los apoyos y la definición de políticas para la movilidad estudiantil a estas alturas en diciembre se acordó el PIFI para el 2015 y es hora de que a 3 o 4 meses no tenemos claro cuales van a ser los recursos para la movilidad de estudiantes y profesores; hay factores que están fuera del control de uno como director de tesis, como profesor ahí tiene que ver con la capacidad de gestión y de visión de un coordinador del posgrado pero si más que tener cualidades académicas es comisionado entonces eso pone en riesgo, no digo que ya salimos del padrón pero si nos pone en riesgo, además de que si CONACYT se da cuenta de eso en la próxima evaluación quien sabe como nos vaya. Definitivamente los evaluadores se van a dar cuenta porque: primero el reglamento de la UAS dice que para ser profesor del doctorado tienes debes ser del núcleo básico tienes que ser investigador con trayectoria entonces los 12 que tenemos registrado en CONACYT para que hagan todo ese trabajo en el doctorado no vas a imponer el nombre de la persona que acaban de imponer en la coordinación o sea haber como que no eres profesora (es mujer) como que no eres profesora de la planta. O sea, esta encabezado un programa porque no puede ser profesora porque no reúne los requisitos, pero esta encabezado el programa. No puede liderar a un grupo de doctores de los cuales 1º son del SNI alguien que no tiene cualidades para el caso que merece nuestro respeto como persona etc. Es compañera de trabajo y este merece nuestro respeto, pero eso afecta al programa y espero se pueda encontrar una solución al problema pero si nos pone en riesgo.

Se termina la entrevista dejando abierta la posibilidad para una nueva entrevista.