



SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DEL TRABAJO INDIVIDUAL Y COLEGIADO EN ACADÉMICOS Y ACADÉMICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Celerino Casillas Gutiérrez

*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152 Atizapán.
casillas0302@yahoo.com.mx*

José Octavio Pérez Martínez

*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152 Atizapán.
piensagogo@gmail.com*

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y trabajo académico.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

La ponencia recupera una investigación ya terminada sobre los sentidos y significados que el docente universitario otorga al trabajo académico desde lo individual y en colegiados. Se hace un reconocimiento del contexto marcado por la Crisis Estructural Generalizada en donde las fuerzas de la globalización y el neoliberalismo hacen de la institución universitaria un espacio donde se reproducen lógicas de mercado y orillan al sujeto de la docencia hacia un aislamiento más determinista y a dificultades más profundas para conseguir colegiados en busca del bien común y de la vida académica. Un sujeto de la modernidad que busca su libertad, pero al mismo tiempo se refugia en instituciones que le permitan expresarla de manera individual o en compañía de otros. La metodología empleada fueron las narrativas para darle voz a los académicos y académicas de dos universidades distintas que desde sus trayectorias y prácticas han vivenciado la crisis de lo que les representa el trabajo individual y colegiado. Entre los hallazgos encontrados que la opción de la individualidad es ante todo un mecanismo de resistencia a la vida institucional y de igual modo que la universidad gira en torno a la comunidad, pero sigue privilegiando la dimensión individual.

Palabras clave: docentes universitario, individualidad, colegialidad, sentidos, significados.

Introducción

La sociedad actual, la educación y la universidad pasan por lo que De Alba (2007) señala como una crisis estructural generalizada. Provocada por la imposición de un código semiótico hegemónico -el de la globalización y el neoliberalismo, específicamente- que vuelcan la vida cotidiana hacia relaciones basadas en la lógica del mercado, como la inmediatez, la calidad, la eficiencia, las decisiones bajo parámetros de costo - beneficio, en relaciones que se basan sobre todo en la satisfacción individual, desdibujando con ello la idea de comunidad y del vínculo social (Touraine, 2005).

El sujeto de la academia y su implicación en las estructuras sociales sugiere una inextricable implicación tanto con el entorno institucional y en la sociedad en su conjunto. Su mirada y sus acciones detonan perspectivas que son importantes de retomar desde lo que se ha denominado el giro subjetivo. Mismo que busca y se pregunta sobre los sentidos y significados de las cosas en lo humano. Es cuando la narrativa cobra relevancia pues “el ejercicio de otorgar sentido al propio pasado, recapitulando sobre algunos recuerdos, reflexionando en torno a ellos, creando, en definitiva, un texto con estructura dramática que tiende a producir un ‘sí mismo’ en términos de un personaje” (Piña, 1988, p. 96).

Esa *producción del sí mismo* en lo que han narrado los docentes, se vuelve el centro de los hallazgos. Una vez que hemos hecho el recorrido por las voces de los profesores de ambas universidades públicas -la UPN, Unidad 152, Atizapán y la sección del programa de pedagogía de la FES Acatlán, UNAM-, voces que dejan ver los sentidos y significados de los actores, podemos advertir que sus experiencias dan cuenta de la complejidad en la que les toca ejercer la docencia en pleno siglo XXI.

En este contexto la pregunta central que guio la investigación fue ¿Qué sentidos y significados le otorga el docente universitario al trabajo individual y al colegiado dentro de las instituciones educativas y cómo impacta en su práctica educativa? derivado de lo anterior, el objetivo trazado fue precisamente el de analizar los sentidos y significados que los docentes universitarios otorgan al trabajo individual y al trabajo colegiado, con la finalidad de develar qué relación guarda con su práctica educativa en el contexto social actual.

Individuo, comunidad y modernidad

Acontecimientos de alta relevancia histórica como las navegaciones europeas del siglo XV y XVI, la reforma protestante, el absolutismo, la revolución industrial, la Ilustración, la independencia de las Trece Colonias de Norteamérica, la Revolución Francesa, el socialismo, la expansión del capitalismo, el nacimiento del Estado Nación, las guerras mundiales, la caída del muro e incluso las Torres gemelas, entre muchos otros sucesos, tuvieron como faro a la razón, al progreso, a la idea del control y el sometimiento, mediante el saber y el poder, de la naturaleza

y lo humano. En dicho paradigma que articularía estos sucesos, el individuo, distanciado ya de la sociedad feudal, se iría reivindicando. El reinado del hombre sobre la nueva sociedad, o el *regnum hominis*, como lo señaló Francis Bacon.

El vínculo social presenta una crisis evidente en nuestras sociedades (Touraine, 2005), precisamente a partir de la modernidad. Las coordenadas en las que toca vivir nos han sumergido en un continuo de situaciones donde lo que predomina es estar con los otros en diversos espacios, mediados por un contexto cultural, social, económico y político pero que ahora, más que nunca, se rigen por la lógica del individuo o del individualismo. Símbolo de lo anterior es la visión del mercado, del consumo y su mediación tecnológica; desembocando en un sujeto cada vez más narcisista y sin el sentimiento de deuda para con la comunidad.

En este sentido, Villoro señala que la modernidad aportó cuatro grandes pilares: la defensa del individuo por encima de intereses de la colectividad; el Estado queda minimizado a sus tareas de justicia y control de la fuerza; el fortalecimiento del sistema democrático y la idea del desarrollo como bandera de las naciones. El primer pilar también significó una crisis para la noción de comunidad:

Todo ello se rompe al pasar a una forma de vida “moderna”. El territorio se vuelve tierra apropiable, como cualquier mercancía; la actividad productiva se individualiza. El nuevo individuo ya no se siente ligado a una tierra, ni siquiera a un pueblo a una familia. Con la ruptura de la comunidad tradicional nacen, a la vez, el aislamiento y la autonomía del individuo. La persona ya no adquiere sentido por su pertenencia; ella misma se considera la fuente de sentido y de valor. Nace la libertad individual; con ella el desamparo. (Villoro, 2003, p.31)

La modernidad entonces vino a colocar al individuo y la noción de libertad desde una perspectiva que cuestiona la subsistencia de la comunidad como otrora se concibió: donde ésta ofrecía a cada miembro identidad, seguridad y un piso firme para allí construir posibles proyectos; pero también le pedía cumplir ciertas responsabilidades, cubrir su retribución mediante algún servicio o trabajo.

Para Max Weber la comunidad se define como “...una relación social, cuando y en la medida en que se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los participantes de construir un todo” (1984, p.40). La idea de comunidad se basa en la intención de la participación de cada individuo de sumarse a un criterio general, digamos, supraindividual. Rasgo que más bien se ven poco a poco desdibujado en las lógicas del progreso y del mercado que caracteriza nuestra sociedad.

La universidad como espacio del individuo y la comunidad

La universidad como institución va avanzando de la mano de la sociedad en la que está incrustada. No se puede pensar en una universidad al margen del contexto, siempre está inmersa en éste y como tal recibe influencia de los cambios sucedidos. Se trata de una institución en constante transformación, pues está condicionada a la historia de su tiempo y espacio. En este sentido, la universidad se enfrenta también a los rasgos de la modernidad; en palabras de Estévez, *et. al.*, el problema está en la cultura institucional que se está conformando pues

...el paradigma educativo vigente continúa promoviendo la estandarización en lugar de la personalización, la organización burocrática en vez de la organización basada en colegiados, el control centralizado en lugar de la autonomía con responsabilidad, las relaciones de competencia en vez de la cooperación, la toma de decisiones autocráticas en vez de las decisiones compartidas, la subordinación, el conformismo y la comunicación unidireccional en lugar de la iniciativa, la diversidad y el trabajo en redes (2013, p. 166).

Al parecer, la lógica del mercado arriba descrita, se hace presente en los escenarios educativos. En el diálogo entre Bauman y Donskis, éste señala que la universidad ha caído en un “capitalismo académico sin libertad, una especie de tiranía tecnocrática y burocrática impuesta en nombre de la libertad y del progreso.” (2015, p. 173). Dicha realidad azota fuertemente a la universidad en su esencia misma de autonomía frente a fuerzas externas como el mismo Estado y sin duda el mercado, “donde la tiranía política va de la mano de una ideología de libre mercado una selectiva aplicación de sus elementos prácticos y una corrupción gubernamental endémica” (Bauman y Donskis, 2015, p. 173).

La modernidad construyó, dijimos, un tipo de subjetividad vinculada con el individuo en tanto sujeto autónomo, con conciencia de la existencia de dispositivos supraindividuales que le otorgaban derechos y a la vez obligaciones para su supervivencia en sociedad. Para la posmodernidad se vio la transición hacia otro tipo de subjetividad, ya no respetuosa de la toda de la normatividad supraindividual, sino más bien de la entronización del yo, por encima del *nosotros*. ¿Hasta qué punto dicha transición se puede visualizar en las prácticas del docente universitario? ¿Cómo vive la individualidad dicho sujeto y bajo qué condiciones? ¿Cómo impacta dicha subjetividad en su práctica educativa?

De acuerdo con Lavié (2004), “a la luz de la evidencia posible, cualquier tentativa de describir la profesión docente en términos culturalmente homogéneos resulta problemática” (p. 439). Es decir, produciría una complicación pensar en el profesor universitario como un actor que actúa sólo desde la mirada individualista o individual, como sujeto autónomo, apegado a la realización de reglas supraindividuales o, por el contrario, como sujeto independiente, con

fricciones en el momento de hacer colectividad; hay más bien matices y no blancos y negros en las complejas formas de las culturas de enseñanza que imperan en la universidad moderna.

Nos referimos a culturas de enseñanza con lo que Hargreaves se refiere a elementos de tipo personales e institucionales, como lo son las “creencias, los valores, los hábitos y formas de hacer de las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (2012, p. 187). Dichas culturas de enseñanza fueron evidentes en cada institución al momento de interpretar las narrativas.

Metodología

La investigación realizada fue de corte cualitativo, para ello se recuperó la voz de los docentes desde las narrativas (Bolívar, 2001) en torno al trabajo individual y al trabajo colegiado, buscando los sentidos y significados que académicas y académicos otorgan a cada dimensión en su práctica educativa dentro de esas culturas de enseñanza. Lo hicimos desde esta perspectiva pues “el relato, la trama narrativa, es el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser en el mundo” así lo expresa Ricoeur en su obra *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. (2013, p. 25), donde la categoría del tiempo se conecta con la experiencia narrada y cobran sentido en determinada territorialidad, para nuestro estudio, la UPN Atizapán y la FES Acatlán, en su programa de pedagogía. Para escuchar las voces de los académicos y académicas se utilizó la entrevista a profundidad (Flick, 2015) como una técnica que permite el cara cara entre el entrevistado y el entrevistador y que permite que la subjetividad del sujeto sea revelado.

Hallazgos

No es objetivo de este trabajo presentar todos los hallazgos que se desprendieron de todas las categorías ni de toda la narrativa de los académicos y académicas que se desprendieron de esta investigación pues sería muy amplio, lo que si recuperamos son las voces de los docentes desde dos categorías: 1) el trabajo individual del quehacer académico y 2) el trabajo colegiado en su quehacer académico. Estas categorías desde nuestro interés pueden mostrar lo que sucede en las instituciones con respecto al trabajo académico individual y al colegiado que realizan desde sus experiencias, trayectorias de los docentes universitarios y que le dan un sentido y significado a su práctica educativa.

1. El trabajo individual del docente universitario

En la UPN, Unidad 152, la vida académica es vista desde sus profesores como un ejercicio que dista aún mucho de la vida colegiada y está más centrado en el trabajo individual de los

profesores. Aunque la colegialidad sigue siendo uno de los principales desafíos, más bien la individualidad es la forma de actuación recurrente en los profesores:

Yo pienso que el trabajo académico lo he vivido individualmente. Generalmente los maestros, yo no lo creía, los maestros somos solitarios, tendemos a trabajar individualmente, a gestionar y hacer todo de esta manera. Y quizás ése sea un problema para la gestión institucional y para nosotros mismos, porque no nos organizamos para hacer las cosas en colectivo. Ahora para hacer equipos de trabajo, yo si trato de hacerlos en ocasiones sobre todo cuando estamos con un tema común y queremos sacar adelante a un grupo, lo que llamamos transversalidad. Yo tengo facilidad para trabajar con los compañeros, pero tiendo a conocerlos más y a tratar de hacer equipo para trabajar, a veces las relaciones son muy importantes, porque es la puerta para poder trabajar con ellas, pero sí hay personas que por más que quieras, cuesta mucho involucrarlas. (M.64.Tc.UPN-152)

Se analizó que la misma institución universitaria puede ser desde sus funciones, de alta valía para la sociedad y para el sujeto educativo. Sin embargo, aquélla también puede representar la asfixia del sujeto y orillararlo a la enajenación y al aislamiento, anularlo (Fernández, 1994). Se revisó la idea del docente como intelectual, como profesional que participa activamente en el rumbo de la universidad, sin embargo, también se señaló la tendencia a instrumentalizar el papel del profesor, a reducirlo a técnico o aplicador de un plan de estudios en que tampoco puede hacer aportaciones de fondo. (Díaz Barriga, 2017). Hablamos de una institución que anula:

Yo he estado hablando a lo largo de esta entrevista que me siento anulado en la toma de decisiones, he estado diciendo a lo largo de esta charla que el sistema como está pensando, como está estructurado, anula al profesor en la toma de decisiones.

[...]

Entonces, esto implica pues un juego muy delicado, porque por un lado eh...la institución está esperando de ti cierta...obediencia ¿no?, cierta...no sé qué palabra exactamente usar... pero yo podría decir incluso sumisión, la institución lo está esperando. Entonces todo eso, cuando estás en el aula, pues impacta terriblemente porque el trabajo de pronto se vuelve aislado y se vuelve solitario y ya no sabes con quién compartir lo que está pasando a niveles institucional, laboral y de aula. De pronto tienes muy poca gente con quien platicar por la forma como te van acomodando. (H.48.Mt.UPN-152)

Una de las formas de expresión de la individualidad en el trabajo docente obedece también a un criterio ligado a lo psicológico, a la personalidad del sujeto. De hecho, la dimensión psicológica

de la práctica docente basa sus estudios en el sujeto como individuo, como persona que construye sus propios esquemas de pensamiento, anclados en lo social, pero desde la mirada individual o del individuo (Lavié, 2004, Hargreaves, 2012).

Así lo deja ver otra profesora de la FES-A cuando se le hacía la pregunta sobre su inclinación al trabajo individual en la universidad y cómo es que ella lo asumía desde la idea de la soledad, pero no en el sentido de sentirse sola, sino de estar sola para resolver las tareas intelectuales.

Es muy difícil eso definirlo de mi parte, [...] lo que pasa es que yo me mantengo como, porque así es mi personalidad, un poco aislada de grupos muy grandes. No participo en ellos. Participo cuando me invitan y tengo un círculo muy pequeño que con ellos colaboro, muy pequeñito, siempre somos los mismos y digamos que sí puedo tener algunos problemas de interacción social; me cuesta trabajo. Entonces, yo no alcanzo a sentirme sola porque es la condición en la que yo trabajo. Tengo mucha gente en el departamento [de trabajo], realmente yo soy la que más tiene prestadores de servicio social, por ejemplo, entre las dos áreas tenemos siempre alrededor de 21 o 22 prestadores; yo coordino el trabajo de todos ellos, sin embargo, yo trabajo en mi oficina sola porque me cuesta mucho trabajo hacer esto, mas no me siento sola porque es la condición en la que estoy. Una cosa es sentirse sola y otra cosa es estar sola, entonces yo estoy sola trabajando. Entonces yo creo que, entiendo la pregunta, pero, no tendría una respuesta tan absoluta pues por mi propia personalidad que es más aislada, yo no sé si el término separada sea más adecuado, pero esta separatividad a mí me permite observar y aprender sin que yo necesite estar dentro. (M.59.Tc.FES-A)

La dimensión psicológica de la personalidad del docente es sin duda un aspecto que emergió en los hallazgos. Docentes que prefieren la soledad del trabajo académico, sin descartar el valor de los colegiados.

El trabajo docente en la vida colegiada de la universidad

La vida colegiada obedece a múltiples criterios, puede verse sometida a tareas institucionales que no generan en el docente un compromiso real, provocando una colaboración artificial, estar marcado por indicaciones poco claras, de relaciones con la autoridad bajo esquemas que no siempre se especifican, quizá con la finalidad de controlar aún más el trabajo colegiado del profesorado (Moreno, 2006 y Hargreaves, 2012).

Yo recuerdo en algún momento que del cuerpo directivo surgió la idea de que era necesario construir cuerpos colegiados por semestre, para el trabajo transversal y por línea de formación, para seguir trayectorias formativas. Y digamos que más que una

invitación, pues era una necesidad de la institución y en ese momento, al parecer, pues no hubo una recepción muy favorable de esa indicación. Yo formé parte de ambos cuerpos, del de semestre transversal y también del cuerpo colegiado de línea de formación; y pues simplemente... no alcanzaba a haber, digamos, algún interés por parte de algunos de los compañeros y éramos cinco o seis maestros que teníamos que reunirnos a dialogar, a platicar y pues llegábamos a la plática uno, dos, tres si nos iba bien; nunca había tiempo, nunca había alguna expectativa mayor a la de cumplir lo que se estaba diciendo digamos desde la autoridad educativa (desde dirección o subdirección) no había mayor interés, no había una necesidad o aparentemente no había una necesidad; porque yo considero muy valioso ese trabajo, el trabajo colegiado es muy valioso en todo sentido. (H.48.Mt.UPN-152)

Otra dimensión importante en la colaboración docente es precisamente lo que ocurre dentro de ésta, cuando se llega a dar. Podríamos decir también que la colaboración implica una serie de disposiciones importantes por parte del profesorado para hacer comunidad académica, que va más allá de la idea de lograr un fin en común, implica un proceso complejo y complicado de lograr consenso entre los involucrados (Bolívar y Bolívar: 2016, Lavié: 2004), así lo señala otra docente de la pedagógica.

Creo que hemos logrado buenas actividades y sin embargo... bueno creo que el estar en comunicación con otros docentes a veces involucra pues muchas otras actividades ¿no? Si hay descontento de repente, si hay... como esta... ¿Cómo te podré decir?... Pues no tanto la empatía hacia los demás, si hemos llegado a tener esos choques de diferentes ideales y demás, que insisto, creo que son experiencias que uno vive y que a partir de ello pues, uno va aprendiendo. Entonces este trabajo colaborativo, sí, sí es importante, pero a veces resulta un poco complicado, un poco complicado tener que lidiar con diferentes ideales, tener que escuchar a diferentes problemáticas y demás poderlas aterrizar, esa es la finalidad del trabajo colegiado, el trabajo colegiado es tratar de darle seguimiento entre todos pues a un fin común pero no es nada raro el choque de diferentes ideales cuando atendemos temas fuertes ¿no? Y queremos lograr un objetivo como tal. (M.33b.Mt.UPN-152)

Por otro lado, está también la postura que atiende más a la ética del docente, (Sacristán, G. y Pérez, A., 2008). Desde esta perspectiva, el comportamiento del profesorado dentro de algún proyecto colegiado está en función de la ética o de su visión deontológica. Su labor para los otros y con los otros, está más allá de condiciones institucionales como lo son el tiempo de contratación o su tipificación en la jerarquía académica. Así lo deja ver la profesora entrevistada, al momento de preguntarle sobre los factores que intervienen en la colaboración docente, específicamente el tipo de contratación, ya sea por horas, medio o tiempo completo:

No, yo creo que eso tiene que ver con el profesionalismo, con la formación continua del profesor, con la disposición para participar con los otros; el tiempo completo no. A mí me parece que si no se tienen esos elementos no se participa de manera auténtica, a mí me parece que en la participación responsable, colegiada, respetuosa, analítica y propositiva no tiene que ver ni con los pagos, ni con el tiempo, ni el tipo de contratación, tiene que ver con la ética del profesor (M.59.Tc.FES-A).

Como cierre de nuestro estudio, nos interesamos en preguntar a los académicos si la educación en general y la universidad en particular, favorece, en sus procesos formativos y en su política institucional, el bien común o por encima de éste se privilegia el éxito personal, el asunto del sujeto individual y no en la misma proporción el sujeto colectivo, la comunidad misma (Fernández Arenas, 1997).

Entonces, una cosa es el deseo de cómo vivimos la universidad, y cómo quisiéramos construirla colegiadamente desde la discusión y otra cosa son las políticas que han venido avanzando y que de alguna manera los actores mismos, las asumen, las legitiman y las instrumentan como parte de su vida cotidiana. En el fondo si algo ha traído consigo este conjunto de políticas neoliberales, la misma globalización en el terreno de la vida intelectual, cultural, etcétera, es que precisamente ha desdibujado, y pareciera que la universidad gira en torno a la comunidad, pero sigue privilegiando la dimensión individual. (H.59.Tc.FES-A)

Como señala el profesor, la disposición por los recursos es uno de los asuntos que está presente en la universidad y precisamente en ello se va la idea de luchar por ellos; ya sea a través de algún programa de estímulos mediante proyectos de investigación o becas como tal, son al final compensaciones que se destinan a un individuo y en el mejor de los casos a grupos de investigación.

Conclusiones

Una vez que hemos hecho el recorrido por las voces de los profesores de ambas universidades públicas, podemos advertir que sus experiencias dan cuenta de la complejidad en la que les toca ejercer la docencia en pleno siglo XXI. Si bien su práctica educativa se va configurando con cada experiencia y cada intercambio académico, tanto la dimensión individual y la colegiada se hacen presentes y se imbrican en una suerte de cruce de caminos que nos dejan ver las

vicisitudes, tensiones y saberes puestos en marcha para afrontar el desafío universitario desde la enseñanza.

Dicha perspectiva hegemónica en la problemática del profesorado, se inclina más a una actuación individual que colegiada o en favor de la comunidad. Desde su formación, no hay las bases suficientes para que la colegialidad se configure como patrón de actuación, es más bien la perspectiva individual la que le va permitiendo al docente resolver los dilemas y desafíos de la profesión. De igual manera en la práctica profesional, son contadas las experiencias de una colaboración prolongada, sistematizada e institucionalizada. La mirada imperante del profesor universitario tiende más a la individualidad, pese a las reformas educativas que sugieren la colegialidad como medio de privilegiado de gestión del conocimiento y del currículum.

Referencias

- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). "Arrasar la universidad: el nuevo sentido del sinsentido y la pérdida de criterios" en *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. y Bolívar, R. (2016). "Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades", en *Educación en Revista*, Curitiba, Brasil.
- Bolívar, A., Domingo, J y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2017) "De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad" en *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*, Ángel Díaz-Barriga (coord.), iisue-unam, México, pp. 327-364.
- Estévez, E., Arreola, C. y Valdés, A. (2013). *Enfoques de Enseñanza de Profesores Universitarios en México*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (17).
- Fernández Arenas, A. (1997). *La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular*. Madrid: UAM.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2012). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

- Lavié, M. (2004). "Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos." En *Revista Española de Pedagogía*. No. 273.
- Moreno, T. (2006). "La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad" en *Perfiles educativos*. Núm. 112.
- Piña, C. (1988). *La construcción del sí mismo en el relato autobiográficos*. México: Flacso.
- Ricoeur, P. (2013) *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Sacristán, G. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. México: Paidós.
- Villoro, L. (2003). *De la libertad a la comunidad*. México: FCE.
- Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. México: FCE.