



Universidad de Sevilla
Departamento de Periodismo II

Tesis doctoral

**LOS CUERPOS ACADÉMICOS:
UN ESTUDIO DESDE LAS TEORÍAS SOCIALES Y DE LA
COMUNICACIÓN**

Elaborada por:

Augusto David Beltrán Poot

Dirigida por:

Dra. Pastora Moreno Espinosa

Dra. Rosalba Mancinas Chávez

Sevilla, 2016

Dedicatoria

Trabajar como docente universitario en México es un reto constante, en el que la actualización juega un papel importante; sin embargo, éste no es el reto que representa mayor dificultad. Para el profesor universitario mexicano el trabajo colegiado puede resultar una gran proeza, pues está rodeado de políticas, jerarquías, egos, puestos y grados que pueden resultar una enorme barrera para el contacto con el colega.

Por otra parte, tal hazaña también representa el desarrollo de habilidades, incremento de conocimientos, mejora de técnicas y metodologías; así como el intercambio de ideales y estilos de trabajo que permiten al docente valorar la riqueza e importancia de su labor. Reconocer junto con los pares, formas de trabajo más equitativas y justas, no solo beneficia al profesor mismo, al mismo tiempo le permite crear escenarios más óptimos para su desempeño y para el aprendizaje de su alumnado.

Es por eso, que dedico este trabajo a aquellos docentes que en su cotidianidad permanecen en una constante búsqueda de conocimientos, generan espacios didácticos y tienen una actitud de disponibilidad y apertura para compartir, crear y reformular conocimientos que serán útiles para ellos y para sus estudiantes.

Agradecimientos

En primer lugar a mi Dios, pues creo y confío que existen signos o señales que me indican que está presente.

En segundo lugar quiero agradecer a mi esposa, Michelle por tu gran paciencia y gran apoyo en nuestro hogar, por tu comprensión y alegría, por los cuales me han hecho sentir que este logro es de ambos. A mis pequeños Saúl y Alejandra porque aunque les robe tiempo de juegos, risas y cariño, siempre han sido mi motor y mi desestres en los momentos de desánimo.

En especial quiero agradecer a mis asesoras: Dra. Pastora Moreno y Dra. Rosalba Mancinas, por su tiempo y dedicación. Por las atenciones prestadas durante mi estancia y por estar pendiente aún en la distancia, por su ayuda en los trámites administrativos, gracias por las palabras de ánimo y darme la oportunidad de trabajar bajo su tutela.

A Israel por haberme invitado a esta aventura, en la que tuve la posibilidad de reconocer que tanto he crecido profesionalmente, además de comprender que esto es solo parte del camino, ya que todavía me falta mucho por recorrer.

A los docentes, compañeros de esta experiencia laboral, que confiaron en mí y me permitieron conocer sus experiencias laborales, por compartir sus inquietudes, críticas, temores e incertidumbres sobre esta forma de trabajo. Agradezco enormemente y espero que este trabajo sea un medio por el cual se escuche su voz. Palabra que muchas veces no quiere ser escuchada.

A la Mtra. Cecilia Guillermo y Guillermo por permitirme tener con ella momentos de reflexión, de catarsis y de crítica de lo que pensaba y escribía, ya

que por medio de estos espacios clarificaba mis ideas y se generaban muchas interrogantes más.

A Dorita, Mario, Jorge y Ceci por estar ahí, por escuchar y cuestionar, por motivar e inspirar, por alentar que sea constante y disciplinado, por sus experiencias de vida y compromiso en el trabajo.

Un agradecimiento a las autoridades de la Institución donde se realizó el estudio, por el apoyo y las atenciones. A la Mtra. Julieta Guerrero Walker, por darme la oportunidad de participar en la estancia académica, en la que se concretaron muchas de las ideas que se plasman en el trabajo. A los responsables de los diferentes cuerpos académicos de la Facultad, a la Dra. Dora, al Dr. Martín y al Dr. Canto, por las conversaciones, entrevistas y recursos facilitados.

Tabla de contenido

Dedicatoria	2
Agradecimientos.....	3
Tabla de contenido	5
Índice de Figuras	9
Índice de tablas.....	11
Índice de anexos.....	12
PREÁMBULO	
<i>La organización del trabajo</i>	14
PARTE I	
<i>Planteamiento del problema</i>	18
1. Antecedentes.....	19
1.2 Tema de investigación.....	25
1.3 Preguntas de investigación e hipótesis.....	25
1.4 Objetivos de la investigación	27
1.4.1 Objetivo general.....	27
1.4.2 Objetivo específicos.....	27
1.5 Delimitación del estudio.....	28
1.6 Justificación.....	30
2. Metodología	32
2.1 Diseño de la investigación	32
2.1.1 Eje de análisis de documentos.....	33
2.1.2 Eje de descripción de los cuerpos académicos.....	36
2.1.2.1 Descripción del modelo	39
2.1.3 Eje de Identificación de relaciones sociales y de poder de los cuerpos académicos.	43
2.1.4 Eje de análisis de la información de la página web la Universidad.	43
2.2 Procedimiento de recolección de datos en la Institución Educativa	44
2.3 Métodos de verificación y validación	46
2.4 Análisis de datos y documentos	46

2.5 Aspectos éticos	47
PARTE II	
<i>Los Cuerpos Académicos: estado en cuestión</i>	48
1 Origen de los Cuerpos Académicos	49
2 Qué dice la política del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)	55
2.1 En cuanto al Perfil deseable PRODEP	62
2.2 Becas para posgrado	63
2.3 Apoyo a la incorporación de nuevos PTC y Apoyo a la reincorporación de ex becarios PRODEP.....	64
2.4 Reconocimiento a Perfil Deseable (PD) y apoyo	64
3 En cuanto a los Cuerpos Académicos.....	77
3.1 Clasificación de los Cuerpos Académicos	84
4 El caso de una Universidad y los Cuerpos académicos	95
PARTE III	
<i>Consideraciones para el desentrañamiento de los Cuerpos Académicos</i>	107
1 Aspectos teóricos para el desentrañamiento social y comunicativo	108
2 La naturaleza de los cuerpos académicos: una consideración obligatoria.	112
3 El cuerpo académico: una dualidad entre la razón y la emoción.	121
PARTE IV	
<i>Claves de desentrañamiento social</i>	127
1 El Cuerpo académico desde la Teoría de Bourdieu	128
1.1 Qué no es el cuerpo académico: descripción del campo o contexto	131
1.1.1 Sobre el perfil deseable y las redes temáticas	132
1.1.2 Sobre los programas educativos y el PIFI	136
1.1.3 Sobre los programas de evaluación	141
1.2 La lógica práctica de los cuerpos académicos: descripción del <i>hábitus</i>	145
1.2.1 Conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio.....	148
1.2.2 Cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos.	153
1.2.3 Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad.	155
1.2.4 Los cuerpos académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país.....	159

2 El cuerpo académico desde la Teoría de Foucault.....	160
2.1 La toma de decisiones en la institución	164
2.2 Ser investigador o profesor	169
2.3 El trabajo colegiado.....	177
2.4 Beneficios del cuerpo académico	186
3. El cuerpo académico desde la teoría de Luckman y Berger.....	189
3.1 La institucionalización.....	191
3.2 La legitimación	196
3.2.1 Objetivaciones Lingüísticas.....	198
3.2.2 Propositiones teóricas en forma rudimentaria.....	200
3.2.3 Teorías explícitas del orden institucional.....	204
3.2.3 Universos simbólicos	206

PARTE V

<i>Los Cuerpos Académicos desde las teorías de la comunicación.....</i>	<i>209</i>
1 La estructura comunicativa de los CA.....	210
1.1 En cuanto a las políticas	213
1.2 En cuanto a las estructuras sociales	222
1.3 En cuanto a las estructuras académicas	243
2. la importancia del internet en la divulgación de información sobre los CA	250
2.1 El discurso de los CA en los artículos científicos	275
2.1.1 Descripción general	276
2.1.2 Descripción por categorías	285
2.1.3 En cuanto a origen de los CA.....	295
2.1.3.1 Tendencias internacionales como causa de los CA.....	298
2.1.3.2 Criterios de calidad como causa de los CA.....	299
2.1.3.3 El control como causa de los CA	302
2.1.3.4 La economía del conocimiento como causa de los CA.....	303
2.1.4 En cuanto a la cultura organizacional de los CA	306
2.1.4.1 Cambios organizacionales.....	308
2.1.4.2 las funciones de los CA	313
2.1.4.3 La gestión desde los CA.....	315
2.1.5 En cuanto a la formación o consolidación de los CA.....	317
2.1.6 En cuanto a la crítica del programa PRODEP	321
2.1.6.1 Crítica desde las políticas del programa	323
2.1.6.2 Crítica desde las Instituciones Educativas.....	327
2.1.6.3 Crítica desde el ejercicio de los profesores.....	333

3 Los Cuerpos académicos: el nuevo imaginario social del profesor universitario mexicano	337
3.1 El cuerpo académico como imaginario	338
3.3.1 La dimensión simbólica.....	339
3.3.2 La alienación.....	343
3.4. Características del Imaginario	347
3.4.1 La Irreductibilidad.....	347
3.4.2 La No funcionalidad	349
3.4.3 Significación imaginaria	352
3.4.5 Historia	354
PARTE VI	
Conclusiones	357
PARTE VII	
<i>Referencias</i>	362
PARTE VIII	
<i>Anexos</i>	381

Índice de Figuras

Figura 1 Modelo de atención	37
Figura 2 División de profesores de la Facultad por varios factores	40
Figura 3 Unificación de los integrantes del núcleo base de los CA	42
Figura 4 Imagen externa de la Institución Educativa	42
Figura 5 Número de becas otorgadas durante 1998-2012	67
Figura 6 Países receptores de profesores en formación	70
Figura 7 Número de becas otorgadas para estudios en instituciones nacionales y extranjeras	71
Figura 8 Número de beneficiarios por DES	73
Figura 9 Número de plazas otorgadas	74
Figura 10 Reconocimientos de perfil deseable PRODEP 1997-2012	75
Figura 11 Número de CA por año y nivel de consolidación	89
Figura 12 Número de CA consolidados por año y área de conocimientos	91
Figura 13 Número de CA en consolidación por año y área de conocimiento	92
Figura 14 Número de CA en formación por año y área de conocimiento	93
Figura 15 Evolución del grado de desarrollo de los cuerpos académicos	96
Figura 16 Guía de análisis para el desentrañamiento.....	109
Figura 17 Programas que se relacionan con los cuerpos académicos	131
Figura 18 Estructuras de los Cuerpos Académicos	213
Figura 19 Grupos en los que se divide la planta docente de la Universidad	227
Figura 20 Puntos cardenales de los parámetros de la distancia social	236
Figura 21 Relación social entre los integrantes del CA	237
Figura 22 Representación de la relación unilateral	238
Figura 23 Representación de la relación bilateral	240
Figura 24 Relación entre integrantes de diferentes CA	242
Figura 25 Noticia sobre la firma de convenio para establecer una RED	254
Figura 26 Convocatoria 2013 para obtener el Perfil deseable PROMEP	257
Figura 27 Convocatoria para registro de nuevos cuerpos académicos	258
Figura 28 Convocatoria PADECCA-2015/01	259
Figura 29 Evolución del grado de desarrollo de los CA	261
Figura 30 Muestra del apartado del Fortalecimiento de la Planta Académica y Desarrollo de Cuerpos Académicos, descripción del Balance de la Gestión 2007-2014	262

Figura 31 Evolución del número de PTC con Perfil deseable y SNI	263
Figura 32 Descripción de los CA de la UADY	264
Figura 33 Muestra del listado de CA registrados ante PRODEP	265
Figura 34 Muestra del listado de los profesores de Tiempo Completo con perfil PRODEP durante el período 2009-2012	266
Figura 35 Noticia de reconocimiento de productividad de CA	267
Figura 36 Reconocimiento por obtención de perfil PROMEP	269
Figura 37 Horarios de recepción de documentación probatoria	270
Figura 38 Aviso para la presentación de libro titulado “ <i>Extensión y responsabilidad social</i> ”	271
Figura 39 Número de publicaciones sobre los cuerpos académicos por año	277
Figura 40 Número de productos académicos por método	283

Índice de tablas

<i>Tabla 1 Cobertura del programa PRODEP</i>	61
<i>Tabla 2 Registro de cuerpos académicos en PROMEP</i>	83
<i>Tabla 3 Número de CA por área de conocimiento</i>	85
<i>Tabla 4 Porcentaje de CA según su tipología por área disciplinaria en la UADY</i>	97
<i>Tabla 5 Número de cuerpos académicos por Facultad</i>	99
<i>Tabla 6 Número de cuerpos académicos por Facultad y nivel de desarrollo</i>	100
<i>Tabla 7 Número de profesores que pertenecen a los CA por programa y nivel de desarrollo</i>	101
<i>Tabla 8 Número de trabajadores pertenecientes a los diferentes grupos</i>	104
<i>Tabla 9 Número de profesores por CA y nivel académico</i>	105
<i>Tabla 10 Número y porcentaje de los términos relacionados con el concepto política</i>	214
<i>Tabla 11 Número de redes académicas inscritas en el 2014</i>	252
<i>Tabla 12 Motivos de los resultados obtenidos de la frase cuerpos académicos</i>	254
<i>Tabla 13 Número de resultados en el buscador por frases relacionadas con las etapas de los CA</i>	272
<i>Tabla 14 Número de productos académico por tipo de producción</i>	278
<i>Tabla 15 Número de investigaciones de acuerdo al tema y año</i>	280
<i>Tabla 16 Número y porcentaje de las definiciones sobre los CA</i>	286
<i>Tabla 17 Número de las citas referentes a las causas y orígenes de los CA</i>	295
<i>Tabla 18 Relación de causas del origen de los CA y autores</i>	297
<i>Tabla 19 Número y porcentaje de los temas sobre la cultura organizacional</i>	308
<i>Tabla 20 Número y porcentaje de las citas referentes a las críticas del Programa PRODEP</i>	322

Índice de anexos

Anexo 1	Listado de documentos sobre la política de los cuerpos académicos	382
Anexo 2	Listado de documentos institucionales sobre los cuerpos académicos	386
Anexo 3	Muestra de los artículos consultados y analizados para el trabajo	389
Anexo 4	Relaciones de trabajo para el desarrollo de proyecto de investigación	403

PREÁMBULO

La organización del trabajo

El trabajo de investigación que presento surge como una inquietud por conocer mejor el contexto en el que estoy trabajando. Dicho interés se debe a que en la actualidad se vive un resignificado del quehacer del profesor universitario en México, a consecuencia de las presiones educativas internacionales, así como la implementación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Hablar del profesor universitario en México, requiere de la distinción de dos momentos, el antes del programa PRODEP y el después de su implementación, pues a través de este programa las universidades públicas de México han desarrollado nuevas culturas laborales, en las que el docente universitario ha logrado desarrollar nuevas habilidades con la finalidad de cumplir con las recientes funciones que le han otorgado por dicho programa.

A este respecto, la intención no solo ha sido describir los cambios que se han generado en la labor docente a través de estos años, más bien la intención es otorgar una serie de criterios de análisis que permitan identificar el funcionamiento de los cuerpos académicos en las universidades, así como de los profesores ante estas nuevas políticas.

Por consiguiente, se dividió el trabajo en siete partes. Como desarrollo inicial, se ha dedicado el **primer segmento** de la tesis a plantear el problema de investigación. Esta primera parte se dividió en dos capítulos, el primero refiere a los antecedentes sobre el tema, las preguntas y objetivos de la investigación. De igual forma se describen la delimitación y justificación del estudio.

En el segundo capítulo de esta parte, se narran los aspectos de la metodología utilizada; es decir, se mencionan el diseño de la investigación, la descripción del modelo creado para el análisis del objeto de estudio, así como los métodos de verificación y validación de los datos obtenidos. Por último, se describen los aspectos éticos que se consideraron para el desarrollo del trabajo.

En la **parte dos**, se pretende dar a conocer el estado en cuestión, considerando que no sólo es importante la descripción del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, se recurre al análisis de información que nos refiere de su funcionamiento y la manera en cómo las diferentes universidades han interpretado y ajustado esta política a su cultura laboral. Para ello se divide el apartado en cuatro capítulos, el primero hace referencia a los orígenes de los Cuerpos Académicos (CA), haciendo una reseña del quehacer docente universitario en México antes de la creación e implementación del programa.

El segundo y tercer capítulo pretenden ser un análisis desde la política misma, así que se recurre a datos que el mismo programa ofrece, se reflexiona y se generan algunas interpretaciones y conclusiones al respecto, los temas a tratar son el perfil deseable del profesor universitario, así como lo que se denomina cuerpo académico.

A manera de cierre de esta parte, en el cuarto capítulo se realiza la descripción de la Universidad estudiada, con la finalidad de dar a conocer la manera en particular, cómo una universidad vive e implementa acciones que estén de acuerdo a la política mencionada.

La **parte tres** del trabajo se le ha titulado *consideraciones para el desentrañamiento social y comunicativo de los cuerpos académicos*, en el que

se describe de manera general los aspectos teóricos para dicha tarea, pues se pretende en las parte posteriores, realizar un diálogo entre lo que dice la teoría y lo que representa la realidad de los cuerpos académicos.

Este apartado está dividido en tres capítulos, en el primero se describen los aspectos teóricos para el desentrañamiento social y comunicativo. En el segundo, se realiza una reflexión de la naturaleza de los cuerpos académicos y en el tercero se percibe al CA como una dualidad entre la razón y la emoción.

La **parte cuatro**, hace referencia a las claves de desentrañamiento social, por lo que se recurre a tres teóricos que ofrecen aspectos relevantes para el análisis de los cuerpos académicos. El primer capítulo de este apartado, muestra al CA como una estructura social, en la que es necesario la descripción del *hábitus*, por lo que se recurre a Bourdieu.

En el segundo se evidencia que en la dinámica de los cuerpos académicos se encuentran las imágenes del poder y contrapoder, pues a partir de las tensiones que se dan en las instituciones públicas se generan acciones de control, para esto se considera la teoría de Foucault.

El tercer capítulo de este apartado, presenta la teoría de Luckman y Berger, se distingue como los CA por medio de la externalización de acciones e ideas van generando regulando el comportamiento de los profesores que desean pertenecer a los cuerpos académicos, así como de los que no son parte de estos grupos, pero pertenecen a la institución educativa. Se demuestra que los CA actúan como grupos cerrados hacia afuera, pero abiertos hacia a dentro, pues de esta manera garantizan su consolidación y estabilidad.

La **parte cinco** del trabajo está dedicada a los procesos comunicativos, en los tres capítulos que lo configuran se describen la estructura comunicativa de los CA, la importancia del internet para la divulgación de la información sobre los cuerpos académicos y por último, se reconoce al CA como el nuevo imaginario social del profesor universitario en México.

En la **parte seis** del trabajo se desarrollan las conclusiones, seguido de esto, se describe las referencias utilizadas (**parte siete**) y se presentan los anexos (**parte ocho**).

No quisiera terminar esta sección sin mencionar que esta investigación ha sido de mucha utilidad para mí, pues a través de ella me es posible reconocer y otorgar un significado diferente a las funciones que debo realizar como docente universitario.

De igual forma, debo reconocer que los CA son un mecanismo útil para el desarrollo institucional, sobre todo en la formación del estudiante, pero es indispensable no mirar como *camisa de fuerza* dicha tarea, hay que estar disponibles para buscar otras formas de trabajo, más equitativas y justas para los diferentes actores de las Instituciones Educativas.

PARTE I

Planteamiento del problema

1. Antecedentes

Las Universidades hoy en día son organizaciones características de la sociedad moderna, cuya función es la de formar capital humano que dé respuesta a las necesidades de la sociedad, así como generar nuevo conocimiento que contribuya al desarrollo social y económico del país.

Para el logro de estas acciones, las instituciones educativas han generado diversos mecanismos donde los académicos se reúnen para el análisis, estudio y reflexión de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, gestión y tutoría (Estrada, 1999). Por ejemplo, Arteaga (1997) describe que estos espacios en los que participan los docentes son diferentes de país en país; en Alemania los profesores se organizan a través de institutos que forman parte de la propia universidad, en Inglaterra se generan los colegios; en Francia lo hacen por medio de academias, en los Estados Unidos y España por departamentos y en Japón a través de una fuerte vinculación con el sector industrial, siendo éste el hogar de la investigación.

Un distintivo de estas agrupaciones de docentes, es que al estar en contacto con otras en la misma institución o fuera de ella, en ocasiones pueden perturbar el orden interno de la institución educativa, pero al mismo tiempo pueden convertirse en un capital para sus operaciones transformadoras (Arnold, 2002; citado por Pérez, 2013).

En México, los grupos colegiados o academias aparecen de manera formal en 1993, así se describe en el documento "*La universidad y su futuro. Una propuesta de rumbo*" (Gil Antón, et al., 1993), esta forma de organización es el antecedente de lo que será denominado cuerpo académico. En el año de

1996 se crea el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, actualmente denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente, PRODEP), este programa surge como consecuencia de la necesidad de un profesorado con alto grado de capacitación, debido a que en las décadas de los 70s a los 90s el alumnado universitario había aumentado a un 200%, por lo que no se garantizaba que el profesorado tuviera la capacitación última (maestría o doctorado) para el desempeño de su labor.

El objetivo general de dicho programa, hasta en la actualidad, ha sido contribuir para que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las instituciones públicas de educación superior alcancen las capacidades para realizar investigación-docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014).

De acuerdo al PRODEP, los CA se definen como grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación del Conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinares, así como un conjunto de objetivos y metas académicas (Subsecretaría de Educación Pública, 2013).

La adopción del programa en las universidades públicas implicó la reorganización del trabajo académico. De acuerdo a Estrada y Cisneros (2009, p. 4), la forma como se dio a conocer el programa no fue la más adecuada ya que fue percibido como una imposición o decreto, provocando una serie de primeras resistencias entre los académicos para adoptar el programa, ya que era considerado poco conveniente y/o como un cambio abrupto en la organización.

Por otra parte, estudios como los de Díaz (2006, p. 11), Galaz y Gil (2009, p. 23), describen que el programa, en tanto preso de las estructuras concéntricas de la política y economía fue dejando de responder del todo al llamado que originalmente tenía. Ejemplo, es la preocupación de las Instituciones de Educación Superior (IES) por ajustar o cuadrar sus organismos a estructuras mayores como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), sabiendo que de esta manera tendrían un beneficio económico, político o social. Otros estudios (Gil, 2000, p. 105; Arcos, Ramiro, y Corrales, 2013, p. 6) hacen referencia que las Dependencias de Educación Superior (DES) buscan obtener reconocimientos de Instituciones evaluadoras de calidad, capacitar a sus profesores, no porque sea necesario para la formación de los estudiantes sino por el interés de aumentar un recurso económico que garantice su permanencia y competitividad a nivel nacional o internacional.

Para Lobatto (2004, p. 6), los cuerpos académicos, ante las políticas de educación superior, no se han comportado como un sistema abierto, sino como un sistema con identidad que genera sus propias respuestas hacia dentro de su sistema social y a su entorno. Ejemplo de esto suele mirarse en el actuar de los CA con relación a los recursos destinados al fortalecimiento de dichos organismo, estos recursos son aprovechados por algunos miembros, dejando a los asociados o a los profesores que no participan en dicho grupos sin posibilidades de formación o participación en eventos académicos.

Adicionalmente a estas situaciones, existen acuerdos hechos por los profesores que no están escritos; sin embargo representan prioridades y

jerarquías en el ejercicio de los recursos de la dependencia. Vries (1998; citado por Lobatto, 2004: p. 9) encuentra en algunas Instituciones de Educación Superior (IES) de los estados de Puebla y Tlaxcala, (en México) la influencia de las políticas de educación, en las que las unidades académicas se ven mediadas por el tipo de autogestión que en ellas se desarrolla.

Una problemática más es la forma en que están integrados los CA, ya que en muchos de los casos, no se relacionan con la afinidad disciplinaria ni por la comunión de temáticas de estudio, obedecen más bien a cuestiones políticas y de amistad. Esto propicia una lucha de poderes dentro de la institución, sobre todo en aquellos grupos de maestros que no pertenecen a los CA, y que por dicha razón, no son considerados en la toma de decisiones de los planes y programas de desarrollo de la universidad donde laboran. Acosta (2006, p. 82), afirma que esto es el resultado de esta dinámica colegiada, según su opinión es una suerte de darwinismo académico e institucional inducido y piloteado por reglas de competitividad que, al no reconocer suficientemente la complejidad de la vida académica mexicana, provoca el desgaste institucional como saldo duro de estos juegos extraños.

Con relación a su funcionamiento, existen evidencias de que dista de lo descrito en el documento constitutivo del PRODEP. No obstante se puede observar avance en el nivel de desarrollo de algunos de sus miembros, tanto del núcleo base como asociados; sin embargo, la incursión de dichos profesores a los CA no es el intercambio o trabajo mismo, sino el logro de participar en los programas de estímulos (perfil PRODEP, Sistema Nacional de Investigadores [SNI], entre otros).

Ahora bien, para Quintero (2006, p. 10), la transformación de la Educación Superior es un imperativo de la época. Fenómenos como la globalización, la formación de espacios económicos más amplios (sub regionales, regionales y mundiales), la velocidad de las comunicaciones, la mayor disponibilidad de información y las características mismas del conocimiento contemporáneo generan desafíos muy grandes para ésta, a los que sólo se podrá dar respuesta de manera oportuna y pertinente mediante profundos y sistemáticos procesos de transformación.

A este respecto, Tünnermann Berheim (2002, p. 6) en su libro "*Tendencias contemporáneas en la transformación de la Educación superior*" describe los retos que enfrenta la Educación Superior contemporánea, y que están relacionados con la integración de los profesores en grupos de académicos. Se presentan en los siguientes términos:

- *Atender a una matrícula en constante crecimiento sin sacrificar la calidad inherente a una educación de nivel superior.*
- *Garantizar la pertinencia o relevancia de los estudios en relación con la correspondencia entre el producto de la educación superior, representado por los conocimientos y destrezas de sus egresados y las necesidades sociales.*
- *Lograr equilibrio entre funciones básicas de docencia, investigación y extensión de los servicios y de la cultura.*
- *Mejorar sustancialmente la calidad de la educación superior.*
- *Instrumentar nuevas formas de organización académica que permitan a la educación superior una respuesta a los requerimientos de la*

sociedad y una mejor adaptación de su quehacer a la naturaleza de la ciencia contemporánea.

- *Impulsar una gestión y planificación estratégicas para el fortalecimiento académico, el uso racional de sus recursos y la generación de certidumbre para planear el futuro.*
- *Incorporar e incrementar el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.*
- *Estimular la generación de ciencia y tecnología, pues de ella depende lograr la formación de líderes científicos.*
- *Garantizar que la inversión en investigación y desarrollo supere el 0.4% del PIB promedio en América Latina.*
- *Desprender a las IES del esquema clásico de división en facultades que ha perdurado por siglos con una estructura puramente profesionalista, como la departamentalización rígida, por una organización que promueva y facilite la perspectiva interdisciplinaria, que es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario.*
- *Además incorporar un modelo educativo de generación de nuevos conocimientos y competencias académicas.*

Por consiguiente, estudiar el tema de los cuerpos académicos representa una gran oportunidad para reflexionar y evidenciar lo que estas unidades académicas han hecho para dar respuesta a los retos anteriores.

1.2 Tema de investigación

En el presente trabajo se analizan los elementos del *modus operandi* de los cuerpos académicos a través de la percepción de los profesores involucrados, asociados o de los que no pertenecen a estos grupos. El interés reside en la falta de conocimiento de la forma en que operan estas estructuras, pues han propiciado entre otras cuestiones un clima de frustración entre los profesores por no establecerse estrategias claras que les permitan su inserción en dichos órganos colegiados, así como una baja productividad académica de los profesores asociados debido a la falta de espacios y recursos para la divulgación de los resultados de sus investigaciones.

Resulta importante identificar como los nuevos códigos de comunicación, éticos, normativos y axiológicos que han creado los profesores, han revalorado la tarea docente e investigación. Así como, identificar nuevas formas de organización entre los académicos, con la intención de generar nuevos conocimientos.

Por otra parte, es conveniente analizar la forma en la que los CA o las Instituciones Educativas comunican la producción obtenida o la información perteneciente a estos grupos, por medio de los proyectos de investigación, así como las páginas web institucionales o de los CA.

1.3 Preguntas de investigación e hipótesis

El interés por el tema de investigación surgió a partir de las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué significado tienen los cuerpos académicos para los diferentes actores de una institución educativa?
2. ¿Cómo es el funcionamiento de los cuerpos académicos dentro de estos y fuera de ellos?
3. ¿Cómo se relacionan los cuerpos académicos entre sí y con los profesores que no pertenecen a estos grupos?
4. ¿Qué nuevos códigos de comunicación, normativos y educativos han surgido a partir de los CA?
5. ¿Cuál es la revaloración que se da a las funciones del docente universitario a partir de los CA?
6. ¿Cómo se da a conocer a la comunidad en general o científica los avances o logros de estos grupos?
7. ¿Qué uso tiene el internet en la divulgación de la vida académica y producción de los CA?

La hipótesis central que guía esta investigación es la siguiente:

Los cuerpos académicos funcionan como un subsistema dentro de un sistema (institución educativa), en el que por medio de la comunicación, poder y cohesión se definen ante otros organismos y son influyentes en la toma de decisiones de la institución educativa.

El análisis de esta hipótesis, se desglosa en los tres siguientes puntos:

1. Los profesores que pertenecen a un cuerpo académico generan dentro de éste códigos de comunicación, normativos y axiológicos que les permiten definir y diferenciar sus labores en comparación con aquellos que no son parte de estos grupos,

2. Los CA son organismos que en sus interacciones con otros adquieren poder e influyen en la toma de decisiones de la Institución Educativa, lo que puede ocasionar tensiones entre los diferentes actores de la institución educativa, y
3. Es a través de las políticas de los CA que se ha revalorado las funciones de los profesores universitarios en México.

Para entender esta problemática es indispensable considerar que estos grupos colegiados, siendo subsistemas de un sistema mayor pueden ser observados, así como ser ellos mismos observadores de sus propias operaciones a través de su autorreferencia. Por lo que es necesario diferir entre lo que son o representan y su entorno.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Realizar un análisis, a través de las teorías sociales y de la comunicación de los cuerpos académicos con la finalidad de entender de manera profunda el significado, el quehacer y la influencia en la toma de decisiones de estos grupos en la institución educativa, así como identificar la nueva valoración que le dan los profesores a las funciones del docente universitario.

1.4.2 Objetivo específicos

- Identificar las claves de desentrañamiento social de los diversos grupos que integran la institución.

- Identificar las claves comunicativas de los grupos que dan vida académica a la Institución Educativa.
- Conocer los códigos de comunicación, éticos, normativos, axiológicos que surgen entre los CA y los demás grupos de profesores (asociados o colaboradores y no pertenecientes a las unidades académicas).
- Conocer el uso que tiene el internet en la divulgación de información sobre los CA y sus productos académicos.

1.5 Delimitación del estudio

Aunque existen muchos asuntos de gran interés sobre la investigación de los Cuerpos Académicos, el presente estudio se enfoca principalmente en los siguientes puntos:

1. Significados y funcionamiento de los cuerpos académicos
2. Tipo de relación (social, poder) que existe entre los integrantes de los diferentes CA y los que no pertenecen a dicho grupo dentro de una Institución Educativa.
3. Nuevos códigos de comunicación, éticos, normativos y axiológicos que han surgido a raíz de los cuerpos académicos.
4. Usos del internet en la divulgación de la vida académica y producción de los CA.

Para el logro de los tres primeros objetivos se cree pertinente atender dos escenarios, uno macro, que consiste en la realización de un análisis de las investigaciones y documentos referentes al estudio de los CA elaborados por

profesores de diferentes universidades de México, con la finalidad es conocer la percepción nacional sobre el tema.

Este análisis se realiza a partir de la compilación de 150 productos académicos, entre los cuáles se encuentran; libros, artículos de investigación, ponencias, informes sobre el origen, desarrollo, organización y cultura de los cuerpos académicos, así como las críticas a esta política educativa. Obtenidas en diferentes fuentes de información entre la que destacan la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (redalyc), publicaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), artículos y ponencias de la Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE), libros de las Universidades Autónomas de Guadalajara, Sinaloa, Veracruz y Yucatán. En cuanto a la política educativa en cuestión, los informes y estadísticas del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) durante el periodo de noviembre 2013 – diciembre 2014.

Por otra parte, el escenario micro consiste en analizar a través de la observación, las entrevistas y el estudio de información documental elaborada por las autoridades o profesores de una Institución educativa, en este caso la Facultad de Educación que pertenece al Campus de Ciencias Sociales, Económico Administrativas y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se ha considerado esta Facultad debido a lo complejo del tema, así como a la disposición y número de los profesores relacionados con los diferentes CA del Campus.

La información documental obtenida de la Facultad de Educación y la Universidad Autónoma de Yucatán, fue publicada durante el tiempo acordado anteriormente. Entre los tipos de fuente se encuentran bases de datos, documentos, informes y compilaciones estadísticas elaboradas por los profesores o las autoridades de las instituciones educativas, por lo cual no se asegura su imparcialidad, por lo que se contrasta con otros tipos de documentos o información de los actores.

Recurrir a estos dos escenarios proporciona una percepción holista del tema; por una parte, la documentación obtenida de los productos académicos permite describir un escenario global; es decir, se obtienen la percepción nacional sobre lo que se entiende por CA. Mientras que atender el caso de la Facultad de Educación, permite conocer de manera particular cómo una institución educativa adopta, implementa y toma decisiones en relación a los CA.

Con respecto al cuarto objetivo, se recurre al rastreo de información sobre el tema de los cuerpos académicos, desde las páginas web Universidad Autónoma de Yucatán y de la Facultad de Educación. Se parte de esta Universidad ya que es la más representativa del Sur sureste de México y por ser aquella en la que se realiza la investigación.

1.6 Justificación

El interés de realizar este trabajo, permite concentrar las percepciones de los diferentes grupos de profesores sobre la política de integrarlos en

cuerpos académicos, así como las presiones o retos que implica laborar de esta manera.

Estos datos son útiles para las autoridades de la institución así como para los integrantes del núcleo base de los cuerpos académicos, ya que a través de ellos podrán conocer como son percibidos y crear mecanismos que propicien ambientes estables en cuanto a las expectativas de trabajo, toma de decisiones que involucran tanto a los integrantes de los cuerpos académicos como de aquellos profesores que no pertenecen a dichos grupos.

Por otra parte, las relaciones entre grupos de profesores generan nuevos códigos (éticos, normativos, laborales, de comunicación) que suelen ser propios para dichas unidades, y que representan la forma de actuar dentro de la institución o que refleja lo que sucede en el sistema social, ya que la educación no es un ideal alejado de variables históricas, sino resultado de las necesidades de la sociedad (Durkheim, 1991: p. 36). Por tanto, es relevante descifrar estos nuevos códigos, no sólo con el propósito del entendimiento de cómo actúan dichos organismos, sino cómo estos influyen en los diferentes sistemas sociales (político, económico, educativo y cultural).

El análisis de las páginas web, así como el de los productos de investigación permite obtener una percepción mediática del tema, lo cual ayuda identificar la importancia del internet para ofrecer información, generar redes o investigaciones sobre los tema.

Por tanto, el estudio ofrece claves para acceder al desentrañamiento de la constitución social y comunicativa de los cuerpos académicos, con la finalidad de tener parámetros que permitan problematizar, interpretar o entender a todo grupo académico dentro de las Instituciones Educativas.

2. Metodología

2.1 Diseño de la investigación

Para lograr los objetivos de la presente investigación, se recurrió al enfoque de la investigación cualitativa, considerando que a partir de éste se puede contemplar con mayor profundidad el objeto de estudio. Para el entendimiento de las situaciones se utiliza el diseño fenomenológico, así como el análisis del discurso, pues es a través de las experiencias y de los documentos creados por los participantes que se define, interpreta y se declara el ritmo de vida laboral que se asume en las instituciones educativas.

Se consideran aspectos de las teorías sociales, ya que permiten denunciar la simplicidad de todas las declaraciones personales que bajo la apariencia de objetivar la actividad de los CA, siguen participando plenamente de él, en la medida en que intentan poner las apariencias del análisis al servicio de los intereses asociados a una posición de las mismas políticas.

También se parte del análisis desde las teorías de la comunicación, estudiar a los cuerpos académicos desde su comunicación significa que es preciso desagregar a las unidades académicas a nivel de sus comunicaciones. Esto nos lleva a considerar que las personas que están dentro de los cuerpos académicos en la medida en que están sus comunicaciones, dicha información evidencian lo que sucede en estos grupos¹. La percepción de los sujetos que no forman parte de estos grupos también es relevante, debido que a través de

¹ Para Lhumann la autopoiesis es lo que garantiza el reconocimiento de la situación a tratar, ya que no parte exclusivamente de la interpretación del investigador, sino de los participantes.

la información se puede identificar el contexto en el que se encuentra cada unidad académica². Si conocemos la estructura anatómica estamos en posesión de todos los datos necesarios para reconstruir su modo especial de experiencias (Cassierer, 1968: p. 28).

La estrategia metodológica de esta investigación está integrada por cuatro ejes de estudio, paralelamente concatenados, en cuestión de tiempo y temática a tratar. Sin embargo, cada una de ella cuenta con una serie de pasos, que se desarrollaron en distintos momentos. A continuación la descripción de cada eje del estudio.

2.1.1 Eje de análisis de documentos

En la delimitación de la investigación se han mencionado las fuentes de información que se contemplaron para la búsqueda de datos. A continuación, se describe que dicho análisis se realizó considerando tres direcciones: lo que la política de los Cuerpos académicos dicen en sí misma, lo que en la Facultad y la Universidad se han generado al respecto y lo que ha surgido en la producción científica y académica a nivel nacional sobre dicho tema. Se explica con más detalle:

- *Políticas sobre los Cuerpos Académicos*. Esta información fue útil para diferenciar el entorno del sistema, ya que fue necesario describir con detenimiento cuál es la política que ha generado la formación de estos grupos, cuáles son los demás organismo que están fuertemente vinculados, así como los diferentes documentos que posibilitan su ejercicio (Anexo 1. listado de documentos analizados).

² Bourdieu describe que para conocer un fenómeno es necesario identificar el hábitus y el contexto

La información fue recabada durante el periodo de enero – noviembre 2014.

- *La Universidad y los Cuerpos académicos.* En este apartado se recurrió a los diferentes documentos de la Universidad Autónoma de Yucatán y de la Facultad de Educación relacionados con los cuerpos académicos. Entre estos se encuentran informes anuales, convocatorias de estímulos docentes, políticas educativas, conferencias, discursos, entre otros. Considerando que a partir de ellos se puede valorar y evidenciar el lugar de interés que ocupa los CA para la Facultad y la Universidad, así como los mecanismos que ha generado para la promoción de dichos grupos (Anexo 2. Listado de documentos analizados). El periodo de tiempo de este estudio fue el comprendido entre octubre de 2013 a marzo de 2015, este plazo obedece a que se mantiene estable la vida académica de la Institución, ya que a partir de las fechas posteriores se dan importantes cambios, lo cual modifica la forma de trabajo. Ejemplo de ello, son los cambios de infraestructura de la Facultad, así como los cambios de personal administrativo y el cambio de Rector de la Universidad.
- *Análisis bibliográfico sobre los cuerpos académicos.* En cuanto a este apartado se encontraron 150 productos académicos relacionados con el tema. Se han agrupado de acuerdo a cuatro temas representativos: a. En cuanto al origen y formación de los cuerpos académicos, b. La organización y la cultura de los CA, c. La consolidación de los cuerpos académicos; es decir, la forma en cómo

han alcanzado el nivel y cómo han generado la producción esperada, y d. Críticas y desencantos de las políticas educativas, con respecto a los cuerpos académicos (Anexo 3. Listado de producción analizada). La información fue recabada durante el periodo de noviembre 2013 – diciembre 2014

Realizar el estudio desde la documentación responde a los siguientes criterios:

- Es a través de la documentación de las políticas que se puede obtener el deber ser de estos grupos, considerar estos datos permite contrastar lo que dicta el programa de cuerpos académicos con lo que realmente sucede en las instituciones educativas.
- Partir desde la documentación de la Universidad y de la Facultad concede describir las vivencias que tanto administrativos como profesores han tenido al implementar, interpretar y ajustar la política de los CA.
- Es por medio de las investigaciones o productos académicos de los profesores, de las diversas universidades de México, que se puede tener una visión nacional de lo que se cree que es el Cuerpo académico, así como las funciones, retos y limitaciones que se han tenido al implementar dicho programa.

Para este estudio, primeramente se realizó un análisis descriptivo, en cuanto al número, tipos, metodologías y temas que se abordan en los documentos. También se identificaron categorías basadas en la concepción,

percepciones, implementación, ajustes y planeación del trabajo en CA, códigos, normatividad y mecanismos para el desarrollo, manutención y protección de las unidades académicas. Por otra parte, se realizó un bosquejo histórico del objeto de estudio, dando a conocer como durante estos veinte años se han proyectado diversas actividades que han consolidado a los CA como un imaginario social.

Esta información será mencionada en los siguientes capítulos, considerando que a través de éstos se puede desarrollar un diálogo entre las teorías y los datos obtenidos en las entrevistas y observaciones.

2.1.2 Eje de descripción de los cuerpos académicos.

Este segundo aspecto tuvo como propósito conocer el contexto en que se congrega a los CA. Se genera un modelo considerando, por una parte, la teoría funcional - estructuralista³ de Lhumann. Se parte de la idea de que los cuerpos académicos tienen características por las que pueden ser considerados sistemas⁴. De igual forma, se cree conveniente diferenciarlo del entorno en el que se encuentran, por lo que se recurre a la teoría de Bourdieu.

Se crea un modelo de atención (ver Figura 1), el objeto es percibir a los cuerpos académicos como sistemas que desarrollan una serie de funciones, cuya finalidad es reducir la complejidad que se vive en un sistema mayor, que en este caso es la Facultad de Educación o la Universidad. El periodo de

³ De acuerdo a Rodríguez Gómez (1994, p. 12 y 13), Luhmann define su postura teórica como funcional-estructuralismo considerando que es la función la que antecede a la estructura. Habrá que entender como función, la comprensión y la reducción de la complejidad que vive una estructura u organismo.

⁴ Arraiga Álvarez (2003, p. 281), describe que para Lhumann un sistema es una forma con propiedades que le distinguen como unidad de una diferencia; una forma que consiste en la distinción entre algo (el sistema) respecto del resto (el entorno).

tiempo de este estudio fue el comprendido entre octubre de 2013 a marzo de 2015.

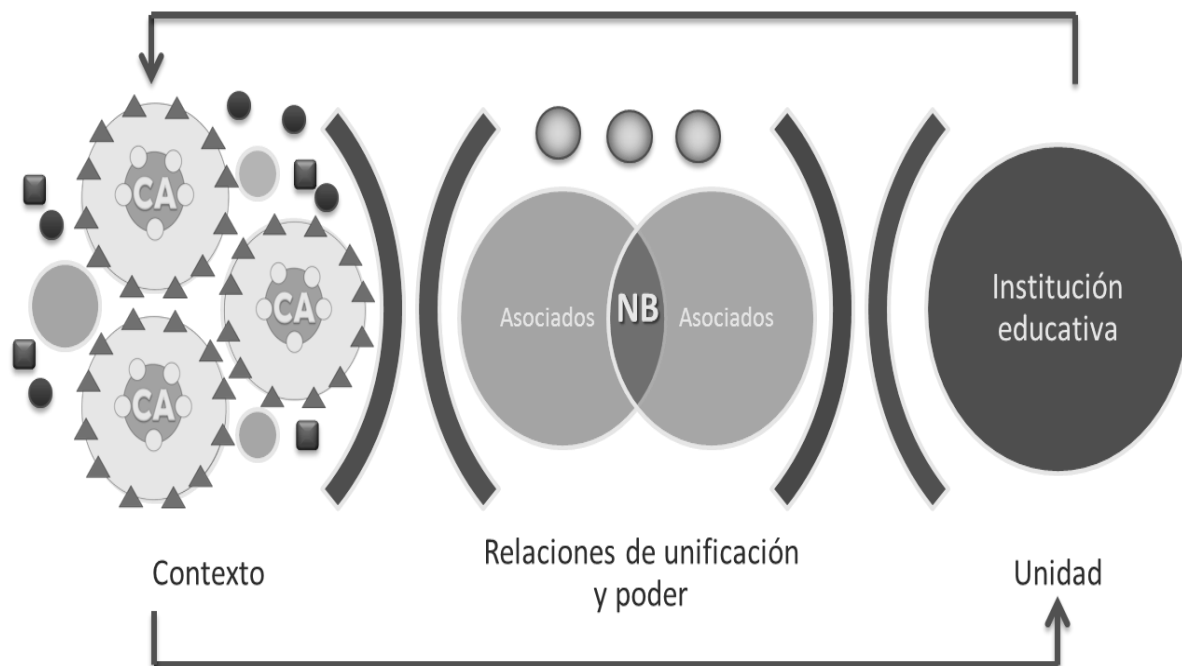


Figura No. 1 Modelo de atención

El modelo no solo aborda a los profesores del núcleo básico de cada cuerpo académico, más bien pretende ser inclusivo, debido a que los grupos de asociados y/o docentes que no forman parte del CA, suelen ser vistos como grupos invisibles para los subsistemas funcionales pues no cuentan con las condiciones mínimas para ser considerados.

Por tanto, observar los diferentes subsistemas que articulan la Dependencia de Educación Superior, se garantiza comprender las necesidades que son atendidas por los cuerpos académicos e identificar las tensiones que surgen de los CA con los grupos no pertenecientes a ellos.

Por otro lado, considerando que parte de la hipótesis de este estudio es identificar la manera en la que se construye las relaciones de poder, se cree conveniente partir de la teoría de Foucault, pues ofrece una postura bilateral en la que se articulan aspectos de poder entre uno que considera tenerlo y otro que desea modificar tal dinámica.

Por consiguiente, los CA son entendidos como estructuras en las que se presentan relaciones de poder y se generan símbolos que representan *status*, mecanismos que se han formalizado como motivadores para la creación y permanencia de estos grupos. Esto coincide con lo que Bourdieu (1966; citado por Safa Barraza, 2009: p. 2) menciona al referirse que los diferentes grupos sociales se distinguen por su posición en la estructura de la producción y por la forma como se producen y distribuyen los bienes materiales y/o simbólicos de una comunidad.

Dentro de este marco, se cree conveniente observar a los CA desde el concepto de *hábitus*⁵, en el cual se hace referencia a lo objetivo y subjetivo de una estructura; es decir, la posición objetiva es la estructura social en sí misma, en cuanto política, proceso, acción. Mientras que lo subjetivo es la interiorización de la estructura objetiva en el participante.

Las teorías de Luckman y Berger, permiten observar cómo son las relaciones entre estos grupos, cuáles son los mecanismos utilizados para que los legalizadores normalicen y pretendan que los demás agentes interioricen esta forma de trabajo.

⁵ De acuerdo a García Canclini (citado por Safa Barraza, 2009: p. 2) el hábitus puede ser considerado como estructuras estructuradas, en cuanto proceso mediante el cual lo social se interioriza en los individuos, y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas.

Por otra parte, si se contempla desde la teoría de Luhmann puede ser atendido partir de la descripción del entorno para después identificar cada uno de los sistemas, de esta manera apreciar las relaciones existentes entre estos.

Por último, el modelo representa las relaciones de unificación y de poder que se dan entre los CA, así como los mecanismos de control para los demás profesores.

2.1.2.1 Descripción del modelo

El modelo de atención se generó a partir tanto las primeras observaciones y las entrevistas. Dichos datos manifestaban que los profesores se agrupaban de diversas formas, lo que hacía notar una institución dividida (ver Figura 2) y con algunas tensiones, lo que provocaba un ambiente de trabajo tenso.

Los profesores generaron grupos considerando algunas particularidades; por una parte, se integraban de acuerdo al programa educativo al que pertenecían, siendo la licenciatura y el posgrado las dos grandes agrupaciones.

Sin embargo, en el caso de la licenciatura existía una subdivisión, pues se contaba con dos programas, la licenciatura en educación (LE) y la licenciatura en enseñanza del idioma inglés (LEI). En estos grupos la relación era muy escasa, ya que los maestros se mantenían separados pues no compartían asignaturas o no participaban en ambos programas.

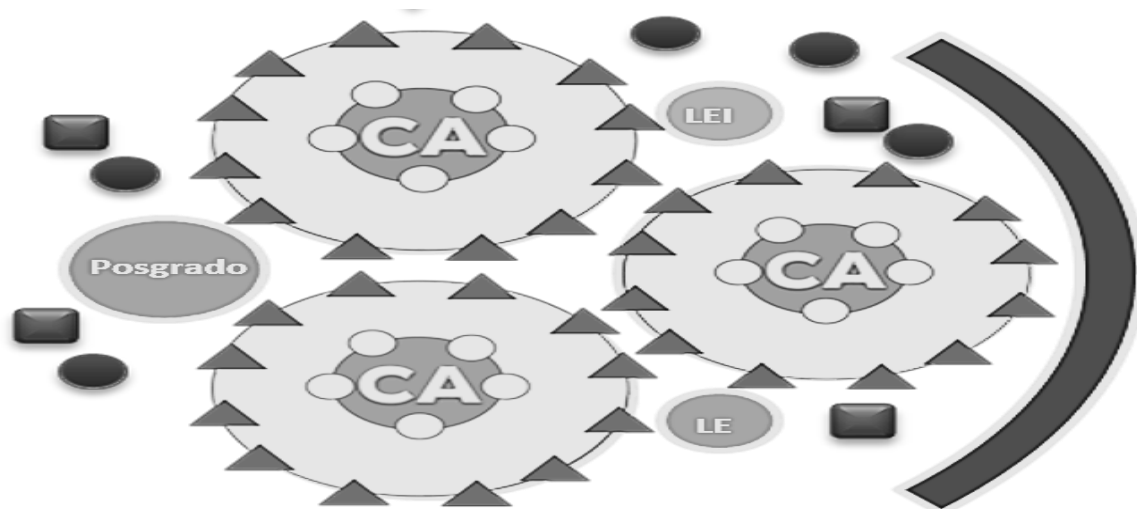


Figura 2. División de profesores de la Facultad por varios factores.

El área de posgrado era considerada como otra agrupación, a pesar de contar con tres programas se la perciben como una unidad (especialización en docencia [ED], maestría en investigación educativa [MIE] o maestría en innovación educativa [MINE]); esto debido a que muchos de sus profesores se encontraban adscritos a los diferentes programas. Otro punto por mencionar es que el grupo de posgrado guarda una relación estrecha con la LE, ya que algunos profesores ofertaban cursos en ambos programas.

Un aspecto más significativo, es el pertenecer a un cuerpo académico. En el caso de la facultad de Educación existen tres CA (Currículo e Instrucción, Administración y Política Educativa, y Educación y Orientación). Los dos primeros están en consolidación⁶, mientras que el de educación y orientación está en formación.

⁶ En la clasificación de los CA que ofrece la SEP, consolidados representa el máximo nivel que puede obtener estas agrupaciones, le sigue los cuerpos académicos en consolidación y los que están en formación

Ser miembro de alguno de los tres cuerpos académicos determina una forma de trabajo y la oportunidad de participar en la toma de decisiones de la Facultad. Por tanto, el personal que no pertenece a estas agrupaciones se verá sujeta a tener una participación menor, inclusive, a ajustar su forma de trabajo al de estas agrupaciones.

Otra forma de agruparse por parte de los profesores, es considerando el departamento al que pertenecen o el tipo de contratación, aunque estas situaciones no representan influencia en la toma de decisiones y sus reuniones por estos motivos son menos frecuentes.

En un segundo momento se descubría que los cuerpos académicos eran un elemento clave para cualquier toma de decisiones que realizarán los administrativos de la Facultad. El interés por estos grupos radica en que son un indicador muy valioso para las instituciones evaluadoras, siendo para las instituciones una de las finalidades primordiales, pues lograr que todos los profesores de la Facultad se integren o formen cuerpos académicos es una aspiración institucional.

En la Figura 3 se representa cómo se articulan los integrantes del núcleo base de cada CA para el logro de las metas institucionales. Esta estructura evidencia que existe una estrecha relación entre los responsables de los diferentes CA, le siguen los demás miembros del núcleo base, considerando de una manera menor al personal que funge como asociado o colaborador del CA, y excluyendo la participación de aquel que no está en estas agrupaciones.



Figura 3. Unificación de los integrantes del núcleo base de los CA.

Por último, en la tercera parte del modelo se representa por medio de un círculo, la manera en cómo se expone la institución educativa a las demás DES, comités evaluadores o a la sociedad (ver Figura 4). Se aprecia que en el círculo no se distingue división alguna, la institución se presenta como un todo, lo que implica que el trabajo, la manera de obtener recursos y la forma en que estos se distribuyen son equitativas, o eso es lo que se refleja.

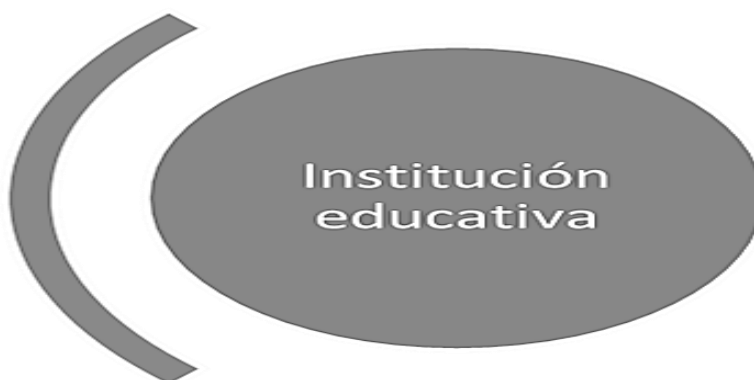


Figura 4 Imagen externa de la Institución Educativa

2.1.3 Eje de Identificación de relaciones sociales y de poder de los cuerpos académicos.

Para el desarrollo de este eje fue necesario recurrir a otra técnica de recolección de datos (Ver Anexo 4), con la finalidad de identificar cuáles son los actores más favorecidos para establecer una relación, así como identificar los motivos por los cuáles accedería a la comunicación. Dicho instrumento solo fue contestado por personal perteneciente a los diferentes cuerpos académicos (núcleo base o asociado). El periodo de tiempo de este estudio fue el comprendido entre octubre de 2013 a marzo de 2015.

A partir de las entrevistas fueron cuestionados, sobre la relación que tiene los miembros de los CA entre sí y con los integrantes de los otros CA de la institución, a su vez se identificó cómo han generado las redes de investigación a las que pertenecen.

Estudiar las relaciones entre los integrantes del mismo grupo, así como la relación con otros cuerpos académicos y demás profesores de la institución, permitió evidenciar las tensiones que se generan y la manera en la que actúan para la solución de éstas.

2.1.4 Eje de análisis de la información de la página web la Universidad.

Este apartado tiene la finalidad de ofrecer información sobre el papel que tiene el internet para informar o divulgar información sobre los CA. Por tanto, se consideró conveniente realizar una pesquisa en las páginas web de la Universidad anteriormente mencionada. La información fue recabada durante el periodo de enero – noviembre 2014. Lo que se requirió verificar el historial de

las páginas para identificar información perteneciente a fechas anteriores. Los datos fueron tratados a partir de un análisis de frecuencia, determinado por una matriz de datos, en el que se describe ¿motivos de la información?, ¿quién lo dice?, ¿qué se dice?

2.2 Procedimiento de recolección de datos en la Institución

Educativa

Para las entrevistas se consideraron tres grupos de personas: los que pertenecen al núcleo base del CA, los docentes que figuran como asociados o colaboradores, cuya función es apoyar al núcleo base y los profesores que no pertenecen al CA. Partir de la experiencia de dichos grupos permite reconocer las diversas opiniones que tienen sobre las políticas que dieron origen a estos grupos y que hasta ahora han modificado la vida laboral de los docentes.

Primeramente se realizaron diecisiete entrevistas a profesores que no están incorporados a los CA. El interés por este grupo radica en la manera de cómo este personal percibe a los CA así como la toma de decisiones de la institución, pues estos suelen asumir las decisiones o normas que se establecen por los cuerpos académicos y las autoridades de la Institución Educativa.

Luego se atendió con diecinueve entrevistas a los integrantes de los diferentes cuerpos académicos que se les considera colaboradores o asociados, cuya función es apoyar el desarrollo de las investigaciones o actividades que se realizan dentro del CA. Atender a esta población permitió conocer cómo se perciben las normas, los tipos de relación y la comunicación

de las diferentes unidades académicas. Su opinión fue relevante debido que se encuentran en búsqueda de estabilidad laboral y mayor participación, tanto en la producción académica como en la toma de decisiones. Es importante mencionar que se consideró solo al personal docente adscrito a la Facultad, ya que en este grupo pueden estar inmersos profesores, estudiantes que no son actores directamente de la institución.

Por último, se abordaron a los integrantes del núcleo base de los diferentes CA con diez entrevistas. A partir de las entrevistas se obtuvo información sobre el comportamiento colectivo de los grupos, así como las costumbres o normas que han generado para mantener la estabilidad de su grupo. La concepción y planeación de actividades de estos actores fue necesario, debido que ellos son los que dan vida a dichos grupos.

De manera paralela y transversal se realizó la observación participante, considerando que en la dinámica comunicativa se encuentra en todo momento muchas de esas experiencias o situaciones que hacen referencia a la dinámica de los CA. La información fue recabada durante el periodo de enero de 2014 – marzo 2015.

Estas observaciones tuvieron lugar en las reuniones de trabajo, conversaciones informales y entrevistas. Con motivo de evitar el sesgo se consideró conveniente realizar la observación y en un momento posterior realizar una descripción de lo sucedido. En cada momento en el que se realizaba la observación se solicitó el consentimiento del grupo o de las personas, con la finalidad de garantizar los aspectos éticos.

2.3 Métodos de verificación y validación

De acuerdo con Creswell (1994, p. 11), la validación de los datos se realiza por medio de la triangulación, en particular, cuando se efectúa la recolección de datos a través de múltiples métodos y fuentes de información. De tal manera que para verificar los datos obtenidos se realizó un proceso de triangulación, en el cual las diferentes técnicas se veían interrelacionadas.

De igual forma, durante las entrevistas se procedió a verificar los datos recabados a través de la repetición y la paráfrasis de la información con los participantes.

2.4 Análisis de datos y documentos

La dinámica de recolección de datos fue a través de la narrativa, las observaciones y las entrevistas a profundidad, ya que a partir de estas técnicas se obtiene desde el nivel de la comunicación los datos que se requieren. Las fechas de esta etapa ya han sido mencionadas pues de acuerdo al análisis de la investigación cualitativa se realiza de forma paralela a la recolección de datos.

Por consiguiente y considerando a Maturana (1996, p. 21), un observador, u observadora, en el dominio de las ontologías trascendentales sostiene que sus explicaciones están validadas por sus referencias a entidades que supone existen independientemente de lo que él o ella hacen.

Para el análisis de los datos se recurrió al programa ATLAS. Ti versión 7, se realizó la categorización abierta a partir de las búsquedas de datos que

dan respuesta a los objetivos planteados, así mismo se desarrolló el análisis axial considerando que a partir de los datos obtenidos se llegó a la saturación teórica.

2.5 Aspectos éticos

En cuanto a las cuestiones éticas, desde el inicio del estudio se mantuvieron actitudes de respeto y responsabilidad para con los miembros de la institución, por lo que se notificó el propósito de la investigación antes de solicitar información.

Asimismo, se solicitó permiso a los agentes de la institución para ser observados, así como en las ocasiones en la que se utilizaron recursos como reporteras y/o cámaras fotográficas.

Para resguardar la confidencialidad de la información, el nombre de los participantes de la institución se sustituyó con seudónimos, manteniendo aquellas características esenciales para comprender el contexto.

Además de que la información recabada fue tratada con los participantes con la intención de ofrecer la confiabilidad y validez, así como el anonimato de los integrantes del estudio.

PARTE II

Los Cuerpos Académicos: estado en cuestión

1 Origen de los Cuerpos Académicos

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006), el sistema educativo en México creció con mucha rapidez por los años 70, debido al incremento de la matrícula escolar del 215%. Posteriormente el crecimiento de los estudiantes fue más moderado; el 46% en la década de los 80's y el 64% de 1991 a 2000. Esto generó por una parte, mecanismos para la creación de infraestructuras que permitieran la atención de los estudiantes, y por otro lado, se dio un aumento no planeado de la planta docente.

De acuerdo a Pérez (2009, p. 64), la población de académicos creció a pasos acelerados en esta época. Para 1960, solo había en el país alrededor de 10,749 profesores; diez años después ascendió a 23,742; en 1980, ya eran 68,617; y para principios de los años noventa el sistema contaba con un total de 107,675 académicos. El incremento en estos 30 años fue de 901.7%.

Este incremento desmedido representaba un problema, ya que según cifras de la SEP, en 1970 sólo el uno por ciento de los adultos mexicanos registraba cinco años o más de estudios del tipo superior. En 1980 representaban el 2.7%, en 1990 el 3.2%, ya en el año 2000 el cuatro por ciento.

Por tanto, incorporarse como docente en los niveles medio superior y superior resultaba ser relativamente sencillo, si se considera que solo habría que cumplir con la capacitación necesaria del nivel de habilitación considerada en las leyes orgánicas de las universidades, pero el problema recaía en la capacitación de los profesores, ya que no todos tenían las habilidades para desenvolverse como docentes, ni mucho menos desarrollar la función de generar o aplicar conocimiento.

Ante la problemática de las Universidades de no contar con profesores de carrera que cumplieran con una formación académica superior al nivel de habilitación en el que se desempeñaban, la Secretaría de Educación Pública creó en 1996 con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), ahora denominado Programa para el desarrollo profesional docente (PRODEP), el cual inició formalmente sus operaciones a finales de ese año y cuyos objetivos atendían a dos áreas en específico:

- Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior (área individual).
- Fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones (área colectiva).

Por tanto, la finalidad última del programa PRODEP es sustentar la mejor formación de los estudiantes, a través de la sólida formación académica del profesorado y su integración en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y vinculados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación innovadora del conocimiento (PRODEP, 2014).

En contraste, los investigadores Gil Antón (1997, p. 6), Acosta y Suarez (2006, p. 83) describen otra versión de la creación del programa PRODEP. Los autores argumentan que en México en la década de los 80's se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) cuyo propósito era atender toda actividad académica orientada hacia la investigación básica o aplicada, a través de

estímulos económicos a profesores de universidad que tuvieran como función principal la investigación.

El programa SNI también es respuesta a un recorte económico en la educación que anteriormente se había dado y que había provocado la reducción de sueldo de los profesores universitarios, lo que ocasionaba un descontento de aquellos maestros que desarrollaban la aplicación o generación de conocimiento, en comparación con el número de docentes que no cumplían con estas funciones.

Es por ello que esta acción significaría tener en cuenta exclusivamente a profesores que tuvieran como referencia la producción y transferencia de conocimientos, dejando en segundo término las labores de cátedra correspondientes al quehacer docente del profesor universitario.

Pallán et al. (1994; Citado por Pérez, 2009, p. 75) describen muy bien la situación de los profesores investigadores en México. Los autores mencionan que cuando entra en funciones este programa el universo de los docentes que pertenecían al SNI era de 1,396, la mayoría de ellos concentrados en el Distrito Federal (DF). Para el año de 1994, diez años después, el total de investigadores había aumentado a 5,879. De los cuales la población más grande (67%) le pertenecía a la Universidad Autónoma de México (UNAM), el 11% trabajaba en alguno de los centros SEP-CONACYT y el 9% en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), solo el 13% provenía del resto de la República Mexicana. Esto hace constar, que el 87% de los integrantes del SNI estaba concentrado en las instituciones educativas de la capital de México, por lo que los estados de provincia estaban a la deriva.

Ya para los años noventa empezaron a ver grandes restricciones financieras y descontentos de los profesores universitarios que se dedicaban solo a la docencia. Por consiguiente, la SEP sugirió la creación de nuevos procesos evaluativos para los profesores universitarios, dedicados exclusivamente a la docencia.

Estos nuevos programas tuvieron un éxito incipiente, es el caso de la Universidad Autónoma de México (UNAM) con el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) y a nivel nacional el Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (FOMDOC). El fracaso de dichos programas se debe a que los profesores investigadores que ya pertenecían al SNI formaban parte del grupo evaluador, quedando nuevamente favorecidos los profesores ubicados en el posgrado y la investigación, en detrimento de los profesores del nivel bachillerato y de la licenciatura (Gil, 1997: p. 32).

Ya para la segunda mitad de la década de los noventa surgen el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Una vez que entró en operación el PROMEP (1996), el programa SUPERA quedó destinado a tener en cuenta al personal de carrera de los institutos tecnológicos públicos federales (Galaz y Gil, 2009: p. 23). En la actualidad, el PRODEP ésta a cargo de la Dirección de Superación Académica (DSA).

De acuerdo a Santos (2006, p.19) la política del PRODEP, de formación de cuerpos académicos, pertenece más al campo de la regulación que a la formación de equipos académicos basados en elementos epistémicos.

El mismo autor menciona que los profesores recurren a la formación de los grupos con la finalidad de obtener recursos económicos o el reconocimiento dentro y fuera de la institución educativa. Por otra parte, las DES ejercen presiones para que los académicos asuman esta forma de trabajo, usando como motivación principal la necesidad de participar en las diferentes convocatorias que permitan llevar recursos a la institución.

En el 2001 se crea un programa para las DES que permitiría establecer canales para el otorgamiento de recursos económicos a las Instituciones de Educación Superior. A su vez es un mecanismo que da realce a la agrupación de los docentes por cuerpos académicos, siendo la investigación una de las funciones más relevantes del profesorado universitario.

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), es una invitación de la SEP a las Instituciones de Educación Superior (IES) para que establezcan cómo y cuándo van a llegar a lo que se espera de ellas (Lobato & De la Garza, 2009: p. 195); es decir, a través de este programa se contribuye a la articulación de políticas, objetivos, estrategias, metas y proyectos dentro de las IES.

Esta labor se realiza a través de un proceso de planeación, cuya columna vertebral ya está establecida por la Secretaría y cuyos objetivos e indicadores, en los que se encuentran los cuerpos académicos y perfil deseable PRODEP, se han identificado como asociados a la calidad de la educación.

El estudio de Gil Antón, et al. (1994, p. 108) recupera dos dimensiones que amplían la comprensión del trabajo académico. En la primera, esta

actividad es realizada por profesionales dedicados a tareas sustantivas de producción de conocimiento, especialmente el conocimiento codificado.

En la segunda, las actividades son realizadas por agentes específicos, los académicos, que no son profesionales liberales que trabajan fuera de la universidad dedicando parte de su tiempo a impartir cátedra. Los académicos son profesionales que realizan sus actividades al interior de las universidades.

A modo de síntesis, la primera versión evidencia que la creación de los CA responde a necesidades particulares de la formación de los docentes, se busca por una parte, la habilitación del profesorado universitario con la finalidad de no solo cumplir con los elementos mínimos del nivel en que trabajaban. Por otra parte, desarrollar en los docentes las habilidades de investigación y gestión, considerando que a través de éstas se logra la movilización de saberes y de recursos que beneficiarían en conjunto a las instituciones educativas, a los docentes y por último a los estudiantes.

En cuanto a la segunda versión, los datos muestran cómo las funciones del docente universitario fueron cambiando por medio de las líneas de poder y control de las autoridades o los grupos de investigadores que tenían en este entonces el cargo de la creación, implementación o evaluación de sus pares. Generando entre las IES y dentro de ellas ambientes de tensión por el cumplimiento de dichas normas.

2 Qué dice la política del Programa para el Desarrollo

Profesional Docente (PRODEP)

Para la Dirección de Superación Académica, en el año 2013 el PROMEP terminó su vigencia como programa remedial, considerando que contribuyó a que los profesores de las IES adscritas al programa participaran activamente en docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento; en su formación personal en posgrados de calidad y su integración en cuerpos académicos, permitiéndoles realizar eficazmente sus funciones y vincularse en redes temáticas para sustentar una educación superior que contribuyera a formar a los profesionistas.

Dicho programa tenía como objetivo contribuir para que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las instituciones públicas de educación superior alcanzaran las capacidades para realizar investigación-docencia, se profesionalizaran, se articularan y se consolidaran en cuerpos académicos (PRODEP, 2014, en línea).

Para alcanzar dicha tarea se plantearon dos objetivos, uno general y otro más específico: con respecto al primero se pretendió propiciar la consolidación de cuerpos académicos en cada una de las IES públicas adscritas al Programa con profesores que tuvieran los perfiles deseables, que dieran sustento a la formación de profesionales en todos los tipos y niveles de Educación Superior (técnico superior universitario/profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) con responsabilidad, buena calidad y competitividad.

En cuanto al objetivo específico, se consideró dar apoyo para que los profesores obtuvieran el grado que los habilitara para realizar con buena

calidad sus funciones universitarias, proporcionando los medios materiales que les facilitaran un mejor desempeño; además de fomentar y propiciar la integración de cuerpos académicos en Redes Temáticas de Colaboración.

Dichos objetivos respondían a políticas educativas internacionales, lo que generó que en el programa PRODEP se establecieran las normas y los principales atributos que caracterizan al profesorado de Educación Superior y que en la actualidad siguen vigentes:

1. *Profesorado con formación completa. Los profesores de la educación superior deben tener una formación que los capacite y habilite para el conjunto de las funciones académicas que les competen. Esta formación implica profundizar sus conocimientos en un nivel superior al que impartan. Idealmente la formación completa que es el doctorado, que capacita plenamente para las funciones académicas.*
2. *Profesores con experiencia apropiada. Todos los profesores deben tener experiencia en las funciones que desempeñan. Los de tiempo completo requieren experiencia en las actividades docentes y en la generación o aplicación innovadora del conocimiento. Los profesores de asignatura requieren de una experiencia relevante para garantizar que los estudiantes de carreras orientadas a la práctica se informen de los mejores métodos y prácticas utilizadas en el ejercicio profesional.*
3. *Proporción adecuada de profesores de tiempo completo y asignatura. Debe haber en las instituciones una proporción adecuada de profesores de tiempo completo y de asignatura que permita atender*

adecuadamente las tareas académicas de acuerdo con las características de sus programas educativos.

- 4. Distribución equilibrada del tiempo de los profesores entre las tareas académicas. El profesorado de tiempo completo debe realizar equilibradamente las labores docentes en su más amplia concepción, la gestión y planeación académicas y la generación o aplicación avanzada del conocimiento. Las últimas permiten incorporar al proceso educativo conocimientos actualizados y hábitos científicos rigurosos.*
- 5. Cobertura de los cursos por los profesores adecuados. Para su impartición los cursos básicos de los programas educativos requieren de profesores de tiempo completo con formación y experiencia académica de alto nivel. Los cursos prácticos requieren de profesores de asignatura con la experiencia adecuada.*
- 6. Cuerpos académicos articulados y vinculados con el exterior. Los profesores deben constituir cuerpos académicos articulados a su interior y vinculados activamente con el exterior para desarrollar valores y hábitos académicos modernos, sustentar una efectiva planeación del desarrollo institucional, hacer contribuciones originales al conocimiento universal, así como asegurar el buen cumplimiento de las funciones universitarias.*

En la actualidad, la Dirección de Superación Académica (2015) realizó ajustes tanto en su misión como en sus objetivos. En cuanto el primero, se pretende mejorar la calidad de la educación superior en México mediante el

fortalecimiento de los cuerpos académicos y la superación del profesorado de las IES adscritas al "Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior".

Esto se pretende a través de una política de calidad, dónde la DSA procura prestar atención diferenciada a las IES adscritas al Programa y con base en el academismo, se comprometen a mantener y fortalecer un Sistema de Gestión de la Calidad que contemple como una de sus prioridades, el mejoramiento continuo de sus servicios, con el fin de satisfacer las necesidades de sus usuarios, en forma oportuna y apropiada conforme a la normatividad existente (Dirección de Superación Académica, 2015)

En cuanto a los objetivos que plantea la DSA quedan de la siguiente manera:

- *Contribuir para que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las instituciones públicas de educación superior alcancen las capacidades para realizar investigación-docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos.*
- *Instituir los mecanismos de coordinación y vinculación entre los sistemas universitarios y tecnológicos regulando las actividades de investigación y docencia.*
- *Sustentar la articulación y formación profesional de los docentes, alentando los procesos de superación permanente a través de las tareas de investigación e innovación; atendiendo la formación de nuevos cuadros de docentes- investigadores, con capacidades,*

habilidades y destrezas necesarias para que cubran los diferentes programas de estudios y de desarrollo académico que ofrecen las instituciones.

- *Sustentar la estimación de presupuesto para la operación del sistema de profesionalización y superación académica, dirigir el desarrollo, sistematización y operación que permitan a las Instituciones de Educación Superior (IES) conforme a las Políticas de Educación Superior y lineamientos establecidos, sus programas y proyectos de desarrollo de Cuerpos Académicos, Formación y actualización del personal académico.*
- *Otorgamiento de Nuevas Plazas, Fortalecimiento del Posgrado, Integración de redes temáticas con lo cual se promoverá y fortalecerá los procesos de la habilitación y mejoramiento del personal académico y que éste, esté en función de generar o aplica de manera innovadora el conocimiento.*
- *Distribución equilibrada del tiempo entre las tareas académicas con base en la diversidad de requerimientos de los diferentes subsistemas y programas educativos que se ofrecen en la IES, de tal suerte que esta tipología coincida con las leyes orgánicas de las propias IES, lo que resulta fundamental para la transformación de la educación superior, y*
- *Supervisar el diagnóstico y adecuaciones para la expedición de normas, revisiones, y lineamientos que mejoren las habilidades y destrezas de los profesores.*

En la información anterior descansa el principio de que entre más formación tengan los profesores y mayor interacción exista entre los trabajadores, mayor será la generación y transferencia de conocimiento que permita el desarrollo de nuevas formas de trabajo, así como el desarrollo de técnicas de enseñanza que favorezca al aprendizaje de los estudiante, dando como resultado un incremento constante en la productividad del capital y del trabajo.

De esta manera, la inversión en educación superior aparece como una de las contribuciones de mayor valor, por lo que ello significa y por el efecto multiplicador que asume como determinante del ritmo de acumulación de capital humano (Quintero, 2006: p. 103).

Actualmente la cobertura de atención del Programa PRODEP se extiende a 714 instituciones públicas de Educación Superior en el país. En la Tabla 1 se puede apreciar como del año 1996 al 2006 se fueron incorporando de manera lenta las instituciones educativas; que abruptamente se vio duplicado con el número DES afiliadas en el año 2008; no obstante, fue hasta el 2010 que la cobertura del programa se dio en todos los subsistemas de Educación Superior en México.

Tabla 1 Cobertura del programa PRODEP

Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año											
	1996	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Universidades Públicas Estatales (UPE)	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
UPE de Apoyo Solidario	5	13	14	15	16	18	19	23	19	22	22	22
IES Federales			3	4	6	8	7	7	7	7	7	8
Universidades Politécnicas		1	4	16	16	23	30	35	43	43	49	55
Universidades Tecnológicas		22	48	60	60	60	60	65	77	88	102	107
Institutos Tecnológicos Federales					110	110	110	111	130	132	132	134
Escuelas Normales						257	250	250	250	255	255	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados							49	60	77	82	86	86
Universidades Interculturales							9	9	8	8	8	8
Total	39	70	103	129	242	510	568	594	645	671	695	714

FUENTE: DSA (2014)

Los datos de la Tabla anterior también revelan que los institutos que más DES han inscrito al programa son las Escuelas Normales con 36.6% (260) de sus escuelas, le siguen los Institutos Tecnológicos Federales con el 18.7% (134). Esto es de esperarse considerando el número de escuelas pertenecientes a este subsistema que hay en el país.

Las Universidades Interculturales y los Institutos Educativos Superiores Federales son los subsistemas que tienen el menor número de escuelas incorporadas, con solo el 1% (8) de sus dependencias. Esto puede deberse, por una parte al número de escuelas pertenecientes a este subsistema que hay en el país y por otra, a las oportunidades que tienen los profesores para habilitarse y los recursos para el desarrollo y/o aplicación del conocimiento.

Siendo las Universidades Públicas Estatales las más relevantes para este estudio, se puede apreciar en la Tabla anterior, que son éstas junto con las UPE de Apoyo Solidario, las instituciones educativas que implementan dicho programa desde la creación del programa. Es importante, considerar que

el número de estas instituciones (34) es el total de escuelas a nivel nacional, lo que sugiere pensar que la política educativa fue obligatoria para todas las IES en este año.

Considerando que los objetivos del PRODEP responde a un objetivo particular y el otro a los cuerpos académicos, se presenta a continuación un análisis descriptivo de los apoyos otorgados por el PRODEP durante el período 1998 – 2012, tanto de manera individual, manifestada en becas para el desarrollo de tesis o estudios de posgrado, así como el otorgamiento de recursos económicos para los cuerpos académicos.

2.1 En cuanto al Perfil deseable PRODEP

El Programa PRODEP propone ajustar las funciones del docente universitario a las demanda internacionales, dicho Programa destaca que el docente universitario no debería limitarse a las funciones específicas de su categoría (docente, investigador, profesor-investigador), por lo que es necesario adquirir y desarrollar una serie de competencias para asumir la investigación, la docencia, la gestión y las tutorías como funciones inherentes de su quehacer.

El lograr estos objetivos implica varios retos tanto para las IES como para los docentes; por un lado, las dependencias tienen que equilibrar las funciones del profesorado con la finalidad que estos cumplan con todas las ocupaciones solicitadas, así como ofrecer recursos y tiempo para que los docentes se formen y alcancen la habilitación esperada.

Por otra parte, el docente debe modificar su dinámica de trabajo; pues su categoría solo indica una tarea específica, lo que implica incorporar nuevas tareas a su labor, comenzar a trabajar colaborativamente en los cuerpos académicos, investigar, generar productos académicos, asesorar trabajos de tesis, desarrollar espacios de tutorías, así como atender funciones de gestión, y si fuera poco, formarse académicamente para lograr el nivel de estudios solicitado.

Ante estas situaciones y con la intención de apoyar a las DES, la DSA generó una serie de apoyos para aquellas IES que deseen alcanzar los objetivos planteados por el programa. La finalidad es ofrecer a los profesores universitarios una serie de recursos que les ayude a conseguir su habilitación profesional.

Dichos apoyos pueden ser gestionados de forma particular o por la Institución de adscripción. Sin embargo, en ambos casos requieren de la comunicación entre la DES y el profesor, ya que el docente es el responsable directo de la habilitación profesional y la institución es el aval o administrador del recurso otorgado. Estos apoyos consisten en:

2.2 Becas para posgrado

Otorga becas a profesores de tiempo completo, preferentemente, para realizar estudios en programas de posgrado de alta calidad, para redacción de tesis para maestría, doctorado y especialidades médicas o técnicas y, excepcionalmente, apoyar la implementación y/o desarrollo de programas especiales.

En la actualidad, este apoyo solo se otorga a profesores de tiempo completo que tengan plaza, o en su caso exista un convenio con las DES para que al profesor al término de sus estudios se otorgue la estabilidad laboral. Este último es cada vez menor, debido a la falta de gestión o número de plazas disponibles en las Universidades, lo que ha obligado a las IES a no promocionar entre sus profesores dicho apoyo.

2.3 Apoyo a la incorporación de nuevos PTC y Apoyo a la reincorporación de ex becarios PRODEP

Este tipo de ayuda consiste en apoyar la contratación de nuevos profesores de tiempo completo que ostenten el grado académico de maestría o de doctorado (preferentemente) y la reincorporación de ex becarios PRODEP a su institución después de haber terminado sus estudios en tiempo, dotándolos con los elementos básicos para el trabajo académico.

Éste resulta ser un caso parecido al anterior, al no haber plazas disponibles para los docentes, las instituciones no se comprometen ante los profesores.

2.4 Reconocimiento a Perfil Deseable (PD) y apoyo

Se entiende por Perfil Deseable al reconocimiento del docente que cumple, con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo (pudiendo ser éste de contrato o con base), como atender la generación y

aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y gestión académica.

De acuerdo a esta definición, el profesor universitario debe cumplir una serie de requisitos: por ejemplo, tener nombramiento de tiempo completo (docente, investigador o profesor-investigador en el nivel de educación superior), haber obtenido el grado preferente (doctorado) o mínimo (maestría) y demostrar de manera innegable sus actividades en:

Docencia: Haber impartido un curso frente a grupo al año, durante los tres años inmediatos anteriores a la fecha de presentar su solicitud ante el PRODEP o durante el tiempo transcurrido desde su primer nombramiento como PTC en la IES o desde la obtención de su último grado, en caso de que este tiempo sea inferior a tres años.

Generación o aplicación innovadora del conocimiento: Haber participado activamente en un proyecto de generación o aplicación innovadora del conocimiento. Esta participación deberá comprobarse con un producto de buena calidad por año en promedio (memorias en extenso de congresos, artículos en revistas arbitradas, libros, capítulos en libros, obras artísticas o patentes), durante los últimos tres años inmediatos anteriores a la fecha de presentar su solicitud o durante el tiempo transcurrido desde su primer nombramiento como PTC en la IES o desde la obtención de su último grado, si este tiempo es inferior a tres años.

Tutoría: Impartirla a estudiantes o grupos durante el último año inmediato anterior a la fecha de presentar solicitud, o haber dirigido al menos una tesis.

Gestión académica: En este caso puede ser individual o colegiada, la gestión puede ser a través de la dirección de seminarios periódicos, organización de eventos académicos, actividades académico-administrativas, participación en comités de evaluación académica durante el último año inmediato anterior a la fecha de presentar su solicitud.

El apoyo que se otorga al docente es económico (\$ 30,000.00), la finalidad de dicho recurso es que el profesor pueda obtener los implementos básicos para el trabajo académico; es decir, adquiera mobiliario que le faciliten desarrollar sus labores. El recurso solo se otorga la primera vez, ya que cada tres años el docente será evaluado con la finalidad de mantener el perfil deseable que ya ha alcanzado.

Mantener el perfil deseable asegura la participación del profesor dentro de un cuerpo académico, además de obtener el reconocimiento para participar en otros programas de estímulos que se otorgan de acuerdo a cada IES, o en su caso conseguir apoyos del Sistema Nacional de Investigadores.

Por consiguiente, los dos primeros apoyos surgen con la finalidad de alcanzar este último; es decir, el interés por la formación del académico recae en el logro del perfil deseable. Ya que una vez alcanzado, éste ha conseguido modificar su dinámica laboral, lo que le permite entrar en el sistema de participación en los cuerpos académicos, que tienen como propósito principal la generación y/o aplicación del conocimiento.

En cuanto al apoyo de becas para posgrado, de acuerdo al último informe del PRODEP (2014, en línea), el número de becas otorgadas durante el período 1998-2012 fue de 7,931 distribuidas de la siguiente manera: (Ver Figura 5).

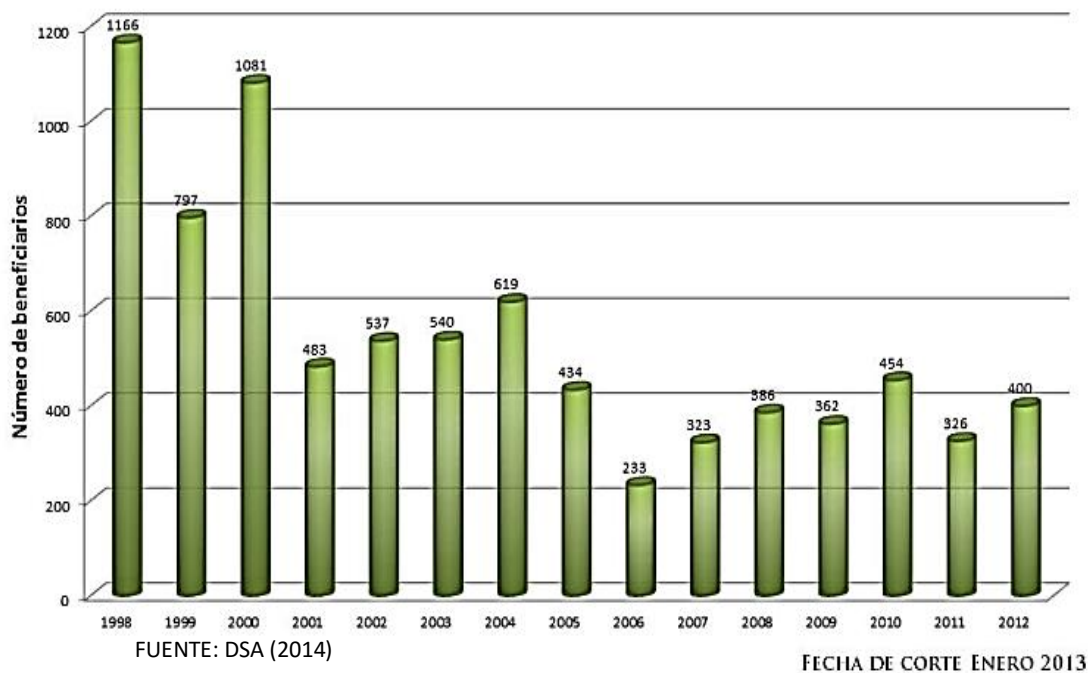


Figura 5 Número de becas otorgadas durante 1998-2012

En la Figura anterior se puede apreciar que en los primeros cuatro años de la implementación del programa el número de becas otorgadas fue alto, siendo los años con mayor número de becas otorgadas 1998 (15%) y 2000 (14%), mientras que los años con menor número de becas otorgadas fueron el 2006 (3%) y 2007 (4%). La disminución del número de becas es de esperarse debido a que los primeros años de la implementación del programa existían un mayor número de profesores que requerían alcanzar la habilitación académica, así como la falta de candados para otorgar dicho apoyo.

De acuerdo con los datos de DSA (2014) del total de becas otorgadas 847 (11%) permanecen vigente, el 8% (627) ya se han excedido del tiempo establecido para obtener el grado, 5,263 (66%) ya han obtenido el grado y 1,194 (15%) se han declarado canceladas. Estos datos son relevantes, pues habrá que considerar que el 23% (1821) de los profesores a los cuales se les

proporcionó el apoyo no cumplieron de manera adecuada, lo que representa pérdida de recursos.

Por otro lado, las becas de posgrado tienen como criterio, que los profesores obtengan el grado en instituciones con programas de calidad, sin importar si son instituciones nacionales o internacionales.

A nivel nacional los programas de calidad están reconocidos por el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPc), este programa es un esfuerzo conjunto entre la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que acumula la experiencia adquirida en la evaluación del posgrado en México durante los últimos 24 años.

El PNPc tiene el propósito de reconocer la capacidad de formación y valorar el cumplimiento de estándares de pertinencia y calidad. Para el PNPc la modalidad de los programas es escolarizada o presencial y tienen dos orientaciones:

- a) Los Programas de Posgrado con Orientación a la Investigación que se ofrecen en los niveles de doctorado, maestría y especialidad en las diferentes áreas del conocimiento.
- b) Los Programas de Posgrado con Orientación Profesional que se ofrecen en los niveles de doctorado, maestría y especialidad con la finalidad de estimular la vinculación con los sectores de la sociedad.

En la actualidad, en México existen 6,969 programas de posgrado que ofertan 1,423 instituciones de las cuales 1,134 son particulares y 289 son públicas. El 12.8% (890) de dichos programas corresponden al doctorado; el

26.5% (1,849) a las especialidades y el 60.7% (4,230) a las maestrías (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014).

De estos datos, el PNPC cuenta con 1,876 programas en su padrón que corresponde al 26.9% de la oferta nacional. En particular, para el caso del doctorado el PNPC tiene una participación del 65% (579), en las maestrías cubre únicamente el 25% (1067) y el 6% (230) de las especialidades de la oferta nacional.

En cuanto a los programas del extranjero, se han generado convenios con diferentes países, que por medio de sus instituciones evaluadoras se puede obtener el mismo apoyo que presta el PNPC en México.

Entre los programas evaluadores del extranjero que realizan la función del PNPC en México, se encuentra el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEA) de Argentina, Coordinación de Mejoramiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) de Brasil, Universidades registradas en el Overall Ranking Comprehensive u Overall Ranking Medical Doctoral de Canadá, Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT de Chile, Programas con Mención de Calidad en el Curso 2011-2012 de España, Universidades con ranking igual o superior a 2.5 en EEUU y Research Excellence Framework (REF) de Reino Unido.

Entre los países que son receptores de profesores (ver Figura 6) se encuentra España con el 43 % (994) de las becas otorgadas, le sigue Estados Unidos con el 21 % (488), mientras que los países con menor de número de

profesores es Brasil con solo 45 (2%) de las becas y Alemania con 35 (1%) de éstas.

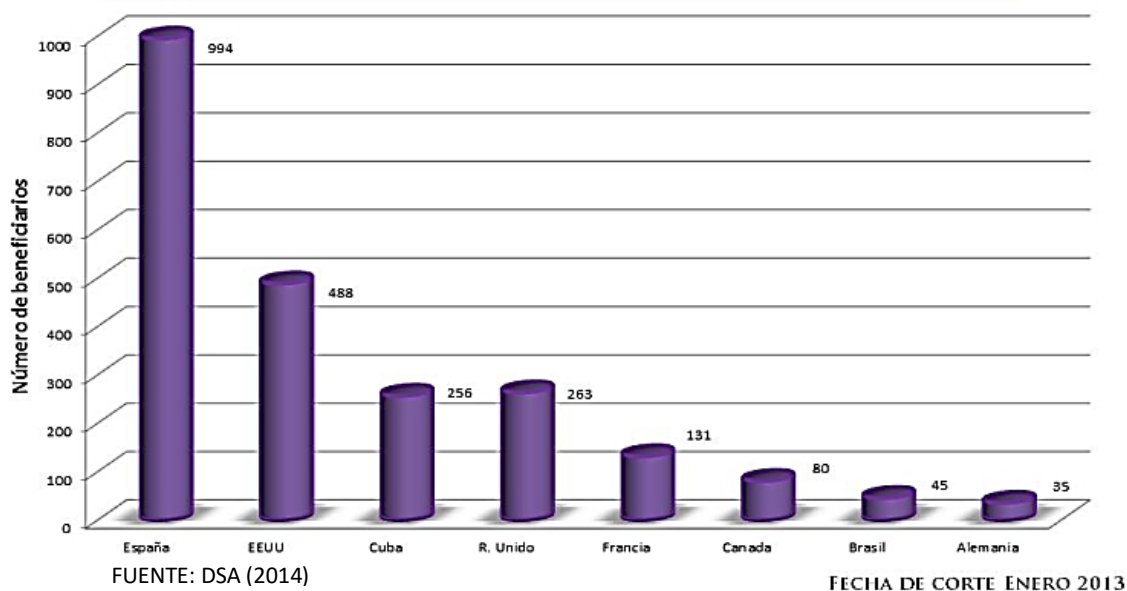
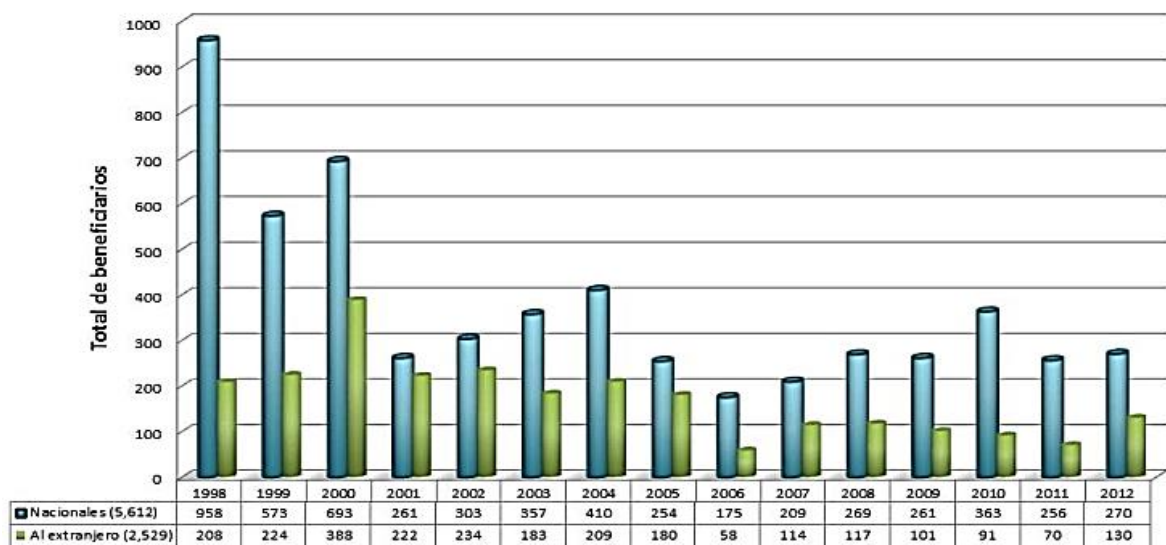


Figura 6. Países receptores de profesores en formación

Los datos permiten interpretar que los motivos por los cuales los profesores han decidido el país formador; puede deberse al idioma en el que se ofertan los posgrados.

De acuerdo al informe del 2013 del DSA, 5,612 (71%) maestros han considerado realizar sus estudios de posgrado en una institución nacional, mientras que el 29% (2, 529) los realizó en el extranjero (ver Figura 7). Esto puede deberse, por una parte, a los recursos y permisos que la institución puede estar ofreciendo al docente en formación, pues éste no puede desatender las demás funciones que se le han asignado dentro de la institución.



FUENTE: DSA (2014)

FECHA DE CORTE ENERO 2013

Figura 7 Número de becas Otorgadas para estudios en instituciones nacionales y extranjeras.

En la figura anterior se indica que en 1998 se obtuvo el mayor número de becas nacionales otorgadas, siendo éste el 17% (958). Esto puede responder a la flexibilidad e inexperiencia de los primeros años de implementación del programa.

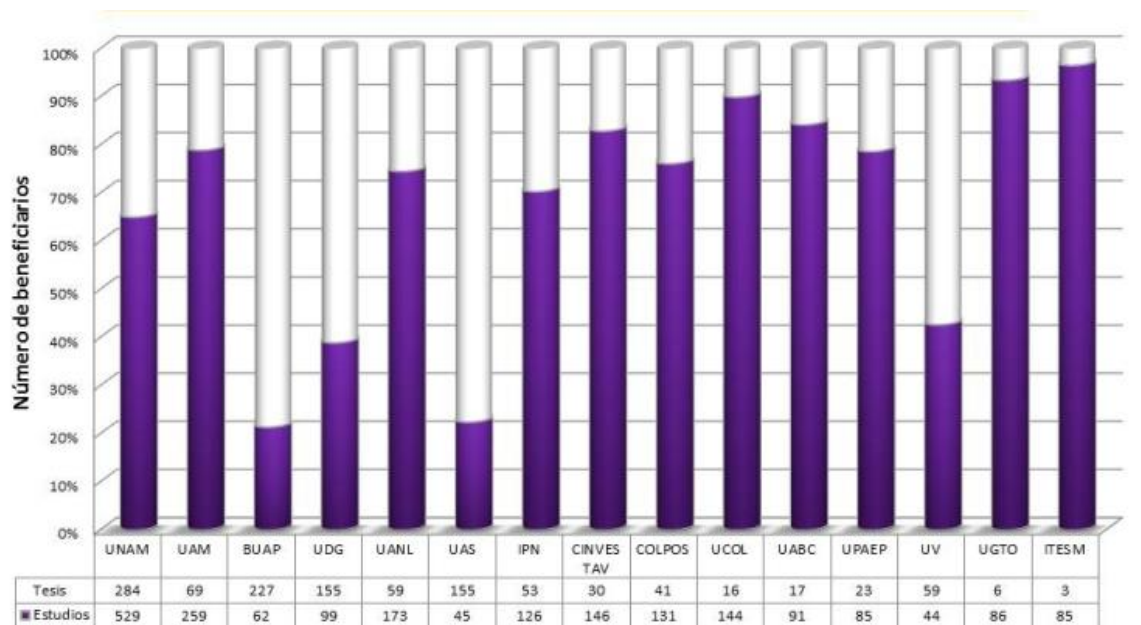
En torno al 2000, se aprecia que fue un año significativo, ya que otorga 303 (15%) becas a nivel nacional, y 234 (12%) al extranjero; esto puede deberse al ambiente político y económico que vivía el país, ya que se fomentaban ideas más globalizadoras y de mejora ante el nuevo siglo.

Lo que llama la atención, es que el 2006, a diez años de la implementación del programa, se haya obtenido el menor número de becas otorgadas, el 3 % (175) a nivel nacional y el 4 % (58) a nivel internacional. Esto sugiere, que en miras de los diez años, se ha hecho un balance de los apoyos otorgados y del cumplimiento del profesorado, por lo que se tomaron algunas consideraciones para ofrecer dicho apoyo.

Los datos de la Figura 7 sugieren pensar que se privilegia el conocimiento que se imparte en otras instituciones, ya que al formar a un profesor en otra Universidad no solo beneficia en el conocimiento que traerá y por el cual impactará a los estudiantes. También trae consigo nuevas formas de trabajo, posibles redes de conocimiento o convenios e intercambios de profesores.

Si bien es cierto que el mayor número de profesores se forma en otras IES, el docente puede haber escogido un programa de la misma Universidad donde labora, este tipo de acciones son más frecuentes si se considera que se beneficia tanto al profesor, pues no se aleja de su familia y ambiente laboral, como para la Institución formadora, ya que a través de este mecanismo puede minimizar gastos y recursos humanos.

En cuanto a las instituciones educativas nacionales receptoras de beneficiarios (ver Figura 8) se encuentra la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con 529 (26%) becarios, le sigue la Universidad Autónoma de México (UAM) con el 12% (259), a continuación la Universidad Autónoma de Nuevo León (UNL) con 173 (8%) becas y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV) con el 4 % (254) (Dirección de Superación Académica, 2015).



FUENTE: DSA (2014)

FECHA DE CORTE ENERO 2013

Figura 8. Número de beneficiarios por DES

Los datos de la figura anterior, permiten apreciar la variedad de instituciones a las que se puede recurrir para estudiar un posgrado; sin embargo, el 49% (1051) de los profesores decidió realizar sus estudios en instituciones de la capital del país, mientras que 1054 (51%) los realizó al interior de la república.

Los datos de la Figura 8 no ofrecen información de análisis sobre los motivos por los que sean decidido estudiar en estas DES, o del lugar de procedencia de los beneficiarios, estos datos revelaría tanto los intereses de los profesores como de las IES, lo que permitiría conocer los convenientes e inconvenientes de estudiar un posgrado en el extranjero o fuera del lugar de origen.

Por otra parte, durante el período de 1996 al 2012 la SEP ha otorgado 12, 040 plazas (ver Figura 9), el año en el que se ha contratado a más profesores es 1998 con el 20% (2,400) de maestros basificados, el segundo fue

1996 con 1,300 (11%) bases, mientras que los años con menor número de contratos son el 2000 con solo el 5% (618) y el 2002 con solo 715 (6%) plazas.

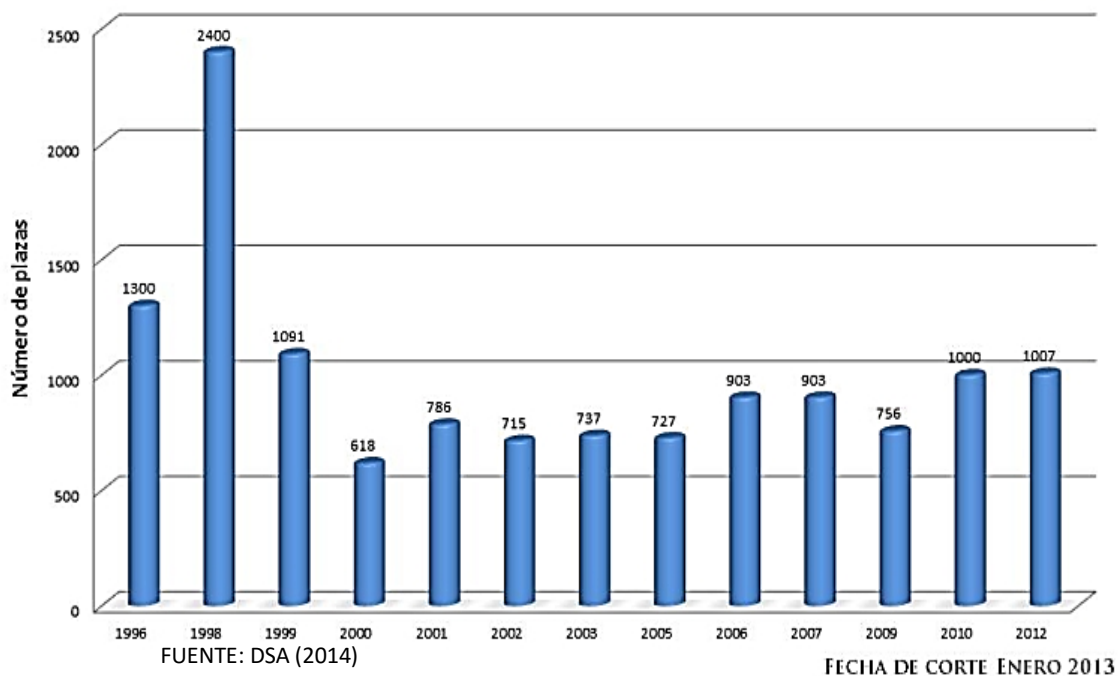


Figura 9 Número de plazas otorgadas.

Los datos de la Figura 9 nos indican que solo en los primeros años se entregaron el 40% (4791) del total de las plazas, pero el dato no permite precisar que dichas plazas fueron asignadas por recurrir a algún apoyo del PRODEP.

Ante dichas cifras se puede inferir que en estos años, a las instituciones educativas se les presionaba para conceder plazas a un gran número de profesores. Por un lado, esto evidenciaría que las DES están respondiendo favorablemente a la implementación de la política educativa; por otro, los profesores con plaza sería un elemento importante para la solicitud de los diversos apoyos que ofrece el PRODEP.

Es necesario subrayar que el criterio de apoyar a los profesores de nivel superior, tiene como principal intención que el docente o investigador alcance el Perfil deseable y posteriormente se incorpore a un cuerpo académico. Se ha mencionado que el perfil deseable PRODEP es un reconocimiento que proporciona la SEP y que avala por tres años que el profesor ha cumplido con las tareas de investigación, docencia, tutorías y gestión, pero que será necesario refrendar al terminar la fecha de vigencia. La Figura 10 muestra el número de reconocimientos entregados durante el periodo 1997 al 2012. Considerando que la vigencia del reconocimiento es de tres años, el último reporte de la SEP describe que el número máximo de PTC con dicho reconocimiento en el 2012 fue de 8,352.

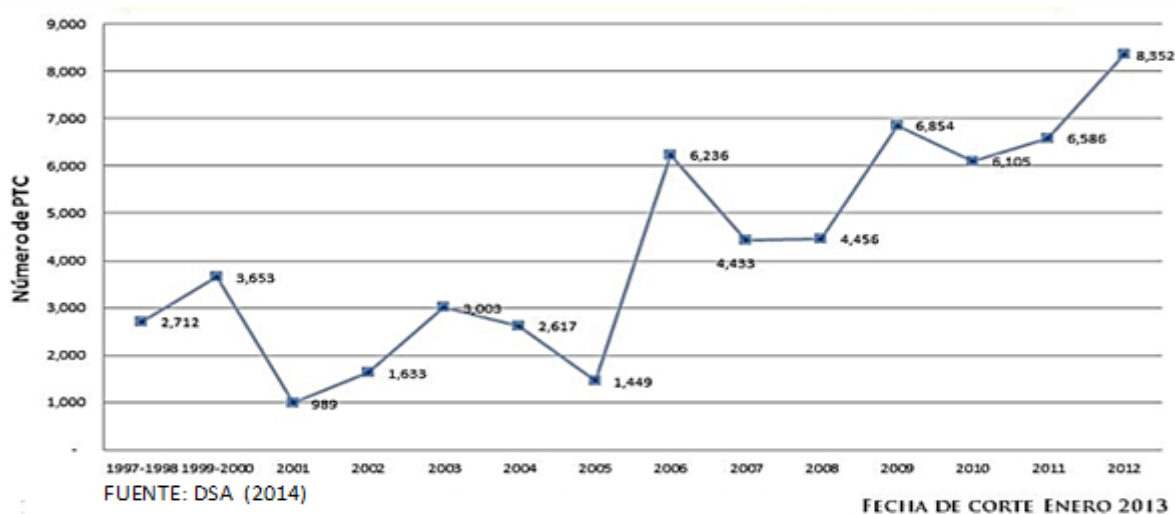


Figura 10 reconocimientos de perfil deseable PRODEP 1997-2012

El número total de reconocimientos entregados durante el período 1997 – 2012 fue de 59,078, siendo el 2009 y el 2012 los años con mayor reconocimientos entregados con un 12% (6,854) y 14% (8,322)

respectivamente. Los años con menor reconocimientos fueron el 2001 con 989 (1%) y el 2005 con 1,449 (2%).

Otro análisis interesante de la Figura anterior, es la comparación entre los reconocimientos obtenidos durante los primeros diez años y los conseguidos en los seis años posteriores. Los datos revelan que en la primera década de la implementación del programa solo se alcanzó el 38% (22,292) del total de reconocimientos otorgados. Esto puede deberse a que las políticas todavía no quedaban claras tanto para las instituciones como para los docentes, o en su caso no se alcanzaba a observar el beneficio que esto traería.

En cuanto al periodo 2005-2006, se incrementa 7,787 perfiles, este dato se debe que en este periodo la imagen del perfil deseable tiene mayor relevancia pues empieza ser utilizado como indicador para acceder a los programas de estímulos institucionales, pertenecer a un cuerpo académico o participar en el Sistema Nacional de Investigadores.

3 En cuanto a los Cuerpos Académicos

Para la Secretaría de Educación Pública considerar la figura del profesor-investigador como paradigma fue un reto, tomando en cuenta que la actividad docente ha sido, o había venido siendo, la tarea principal o única en la mayoría de las universidades. Considerando esta situación, era necesario que el docente percibiera de manera casi natural que generar o aplicar el conocimiento es una actividad dentro de las funciones de su profesión.

No obstante, la investigación ya estaba siendo estimulada por el Sistema Nacional de Investigadores, que representaba no solo una posibilidad de dedicarse a la investigación, sino también consistía en un recurso económico y de estatus que muchos investigadores buscarían con mayor interés.

Motivo por el cual, la generación del conocimiento fuera individual y no por el intercambio de esfuerzos entre colegas, lo que fue generando y acentuando un celo profesional. Por tanto, era necesario modificar las estrategias, cuya finalidad fueran fortalecer o crear vínculos entre los profesores para bien de las instituciones educativas.

Para lograr lo anterior, la SEP enriqueció, a partir de 2001, sus estrategias para promover en las universidades públicas el entendimiento de la organización de los profesores bajo la estructura académica denominada “cuerpo académico”.

Considerado éste como un grupo de profesores-investigadores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas.

Adicionalmente, los profesores investigadores que los integran atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios niveles, participan en los programas de tutelaje individual o en grupo de estudiantes y realizan actividades de gestión académica.

Por tanto, es indispensable percibir a la generación y/o aplicación innovadora del conocimiento como función primordial de los cuerpos académicos, en que el trabajo colegiado sea favorecido por el interés común de sus participantes. A demás de no limitarse a la instrucción, sino desarrollar actividades más individualizadas para la mejora de habilidades intelectuales como la asesoría, tutoría, dirección de tesis, talleres, análisis de prácticas profesionales, entre otras.

En los estudios de evaluación de los primeros 10 años del programa PRODEP, la SEP describe que el concepto de “cuerpo académico” (CA) fue erróneamente interpretado, debido a la tradicional forma de trabajar en equipo de las universidades, las que generalmente se agrupaban en academias para tomar decisiones correspondientes a la planeación, reestructuración o evaluación de los programas educativos, así como la distribución de las cargas académicas y las directrices de los diversos programas de estudio, y muy esporádicamente sobre la función de la investigación.

Esta situación, de acuerdo a la SEP (2006, p.104), dio lugar a que estos grupos fueran confundidos con otras instancias colegiadas, entre las que se encuentran los:

- **Consejos internos.** *Entendiendo por éste, al órgano colegiado que orienta y propone soluciones a la consulta del Director. Otra de las funciones de estos grupos es constituir reglamentos y normas*

operativas para un eficiente funcionamiento de la Institución Educativa.

Entre las características de estos grupos, se encuentra que los profesores que integran estas funciones concuerdan únicamente con el interés de apoyar en la toma de decisiones, los integrantes de estas agrupaciones están por un lapso de tiempo y la relación entre estos no está sustentada en la investigación.

- **Consejos técnicos.** *Es un grupo de profesores que tienen la función de planeación, intercambio y promoción de las actividades de los docentes, cuya finalidad es desarrollar estrategias que favorezcan el proceso educativo.*

El interés de estos grupos dentro de la Institución Educativa es favorecer los procesos de enseñanza –aprendizaje, por lo que integran a profesionista que puedan cumplir con esta tarea, de los cuales no necesariamente concuerdan con una línea de investigación. Al igual que el grupo anterior, estas asociaciones son creadas por un tiempo específico, que estará de acuerdo al logro de la meta por la que fue instituida.

- **Colegios de profesores.** *Éste es una asociación de carácter profesional integrada por quienes ejercen la educación y están amparados por el Estado.*

La finalidad de estas agrupaciones es el análisis del quehacer docente, así como las consideraciones éticas de la profesión. Los colegios suelen estar integrados por profesores de diferentes Instituciones

educativas, ya que el interés de reunión es la profesión misma y no una línea de investigación en concreto.

- **Grupos que prestan servicio o asesoría al exterior.** Entendiendo por estos, las agrupaciones de profesores-investigadores que generan las autoridades de una DES, con la finalidad de prestar un servicio como la investigación, la educación continua o la asesoría en aspectos curriculares o metodológicos a otras instituciones educativas u gubernamentales.

Estos grupos tienen la característica de no ser naturales, surgen a partir del interés de la DES, y sus integrantes no necesariamente comparten una línea de investigación. Sin embargo, son relevantes para prestar algunos de los servicios antes mencionados. Al igual que los dos primeros grupos, son creados con un solo propósito y su duración dependerá del logro de las actividades propuestas.

- **Grupos que se dedican exclusivamente a generar o aplicar el conocimiento.** Estos grupos están integrados por profesionistas que están dedicados exclusivamente a la investigación. Por tanto, los productos o resultados de dicha tarea muy difícilmente impactan a los programas educativos de la Institución educativa a la que pertenecen. Los grupos no necesariamente trabajan colaborativamente, pues los investigadores suelen dedicarse de manera individual a una línea de investigación, y ésta no precisamente es compartida por los demás integrantes.

Por otra parte, las IES han acogido este programa, no como una alternativa de superación académica, sino como una opción de financiamiento, ya que es a través de los CA como se obtienen los recursos financieros para poder desarrollar actividades sustantivas de docencia e investigación, lo que de manera individual es difícil obtenerlo a través de la Dirección de Superación Académica, o a por medio del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.

La impartición de educación a nivel de licenciatura y superior y el cumplimiento de las funciones encomendadas a las universidades, exigen algo más que una academia disciplinar que realice las tareas descritas. Por tanto, se requiere que los profesores no sólo atiendan y participen en el desarrollo de los programas educativos sino también que generen o apliquen innovadoramente el conocimiento, como un medio indispensable para su actualización permanente y para la mejor formación de los profesionales (DSA, 2014, en línea).

A fin de cuentas, un cuerpo académico es un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas afines de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejerzan la docencia para lograr una educación de buena calidad.

Dentro de los lineamientos generales de funcionamiento de los cuerpos académicos podemos resaltar los siguientes:

- *Realización directa de proyectos de investigación o de aplicación innovadora del conocimiento.*

- *Planificación de los proyectos, preparación, redacción y publicación de los informes y artículos consecuentes.*
- *Realización directa de proyectos de síntesis del conocimiento, redacción y publicación de los libros y artículos resultantes.*
- *Realización directa de proyectos de creación artística; planificación de los proyectos; preparación, redacción, publicación o montaje de las publicaciones, exposiciones o presentaciones consecuentes.*
- *Realización directa de proyectos de aplicación convencional o rutinaria del conocimiento.*
- *Otras tareas relacionadas con la generación y aplicación del conocimiento son:*
 - *Organizar conferencias y seminarios sobre los proyectos de generación aplicación de conocimientos.*
 - *Fomentar la participación activa en reuniones científicas, técnicas o con usuarios de las aplicaciones.*

La Secretaria de Educación Pública, en el 2002 ya tenía registrado 2,359 cuerpos académicos, para el año 2012 se incrementa casi al doble con 4,087 cuerpos académicos, distribuidos en diferentes instituciones educativas.

En la Tabla 2 se describe que el mayor número de cuerpos académicos registrados se encuentra en las Universidades Públicas Estatales y Afines con un 82% (3,336), mientras que las Universidades con orientación tecnológica tienen 567 (15%) cuerpos académicos registrados, las escuelas normalista tienen el 2% (64) y las universidades interculturales solo cuentan con 20 (1%) cuerpos académicos registrados.

Esto puede deberse al momento en el que se incorporan al programa PRODEP los tipos de Institución, recordar que las Universidades Públicas Estatales y Afines, son las que implementan el programa desde su inicio, mientras que las de orientación tecnología lo hacen casi diez años después.

Tabla 2 Registro de cuerpos académicos en PROMEP

Tipo de Institución Educativa Superior	frecuencia	%
Universidades Interculturales	20	1
Escuelas Normales	64	2
Institutos Tecnológicos Descentralizados	58	2
Institutos Tecnológicos Federales	230	6
Universidades Politécnicas	279	7
Universidades Públicas Afines	454	12
Universidades Públicas Estatales	2882	70
Total	4087	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

Esta Tabla muestra datos que generan algunas incógnitas. Por una parte, anteriormente se señaló que el mayor número de instituciones que se encuentran incorporadas al programa son las DES con orientación tecnológica; lo que supondría que este tipo de instituciones tenga el mayor número de cuerpos académicos registrados. Sin embargo, en la Tabla anterior muestra

que las instituciones con mayor número de CA son las Universidades Públicas Estatales.

Siguiendo con esta reflexión, anteriormente se describió que el mayor número de reconocimientos de perfil deseable son otorgados a las Instituciones que se orientan a la tecnología. Esto confirmaría, el supuesto anterior, entre mayor número de perfiles PRODEP, mayor número de CA en esta área, lo cual no ocurre.

3.1 Clasificación de los Cuerpos Académicos

La Secretaría de Educación Pública, con la finalidad de organizar y ofrecer de manera justa el apoyo económico a las diferentes disciplinas que se forman en las DES, ha clasificado a los CA de acuerdo al área de conocimiento y al nivel de consolidación. En cuanto a las áreas de conocimiento, se describen seis, éstas son: Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación, Humanidades y Artes, e Ingenierías y Tecnología.

Durante el año de 2013 el número de cuerpos académicos reconocidos fue de 4,778 grupos. En la Tabla 3 se describe la manera en la que están distribuidos por área de conocimiento.

Tabla 3 Número de CA por área de conocimiento

Área de conocimiento	Frecuencia	%
Ciencias Agropecuarias	568	11
Ciencias de la Salud	802	17
Ciencias Naturales y Exactas	665	14
Ciencias Sociales y Administrativas	1031	22
Educación, Humanidades y Artes	601	13
Ingeniería y Tecnología	1111	23

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

Como se puede apreciar, las áreas con mayor cuerpos académicos registrados son las de Ingeniería y Tecnología con el 23% (1,111) y las Ciencias Sociales y Administrativas con el 22% (1,031). Esto puede deberse al número de instituciones educativas que tienen orientación tecnológica, y por el interés, de las esferas políticas y sociales, por desarrollar conocimiento en las líneas de investigación del área social y administrativa.

En contraste, el área con menor cuerpos académicos registrados es la de ciencias agropecuarias con solo 568 (11%) cuerpos académicos. Esto responde al número de instituciones y al valor que se le da a la formación agropecuaria en el país. Sin embargo, es un número considerable, contemplando que es a través de estas líneas de investigación que se da sustento a las labores del campo.

Por otra parte, un área que también resalta por tener un menor número de CA registrados, es el área de Educación, Humanidades y Artes. Lo que sugiere, al igual que al caso anterior se minimizan los beneficios de formalizar grupos de investigación en esta área. Ejemplo de esto, son las discusiones entre académicos y la toma de decisiones de las autoridades educativas, en reducir horas de clase o desaparecer asignaturas de los diferentes programas educativos en esta área.

En cuanto a la clasificación de los CA considerando el nivel de desarrollo, es necesario mencionar que la SEP ha generado diversas descripciones para cada uno de los niveles de consolidación según el tipo de institución educativa (institutos tecnológicos, escuelas normales, universidades, entre otras). De acuerdo a esto y para fines de este estudio solo se describen las correspondientes a las Universidades Públicas Estatales.

De manera general, los CA son clasificados de acuerdo a su desarrollo en tres grupos: consolidados, en consolidación y en formación, a continuación se describe cada uno de ellos.

Para que un grupo colegiado de las Universidades Públicas Estatales sea considerado como cuerpo académico consolidado debe tener los siguientes criterios:

- *La mayoría de sus integrantes posea la máxima habilitación académica que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente.*
- *Para obtener una alta habilitación académica, se requiere que los profesores tengan, preferentemente, grado de doctor, cuenten con el reconocimiento de la Dirección de Superación Académica con perfil*

deseable (PRODEP) y pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

- *Que los docentes cuenten con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos,*
- *Que la mayoría de los profesores goce del reconocimiento de perfil deseable que otorga DSA, tenga un alto compromiso con la institución, colaboren entre sí y su producción sea evidencia de ello,*
- *Por compromiso institucional se refiere a las actividades realizadas por los profesores que integran los cuerpos académicos para cumplir las funciones universitarias (SEP, 2006). Entre las que se encuentran: atender a la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia en programas educativos acreditados, tanto en licenciatura como posgrado y participar en actividades de tutoría y gestión académica.*
- *Demuestren una intensa actividad académica manifestada en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etc., de manera regular y frecuente, con una intensa vida colegiada, y sustenten una intensa participación en redes de intercambio académico con sus pares, en el país y en el extranjero.*

La vida colegiada hace referencia a la organización y participación en reuniones académicas en las que se discutan los avances en los programas educativos, las investigaciones realizadas y las tesis asesoradas. Además incluyen cursos y conferencias impartidos por profesores invitados (SEP, 2006, p. 98).

La participación en redes de colaboración e intercambio académico se refiere a la vinculación de los integrantes de los cuerpos académicos con profesores de otros cuerpos, para realizar colaborativamente actividades de generación de conocimiento, docencia, organización de conferencias, publicación de artículos, libros, capítulos de libros, etc. (SEP, 2006, p. 98).

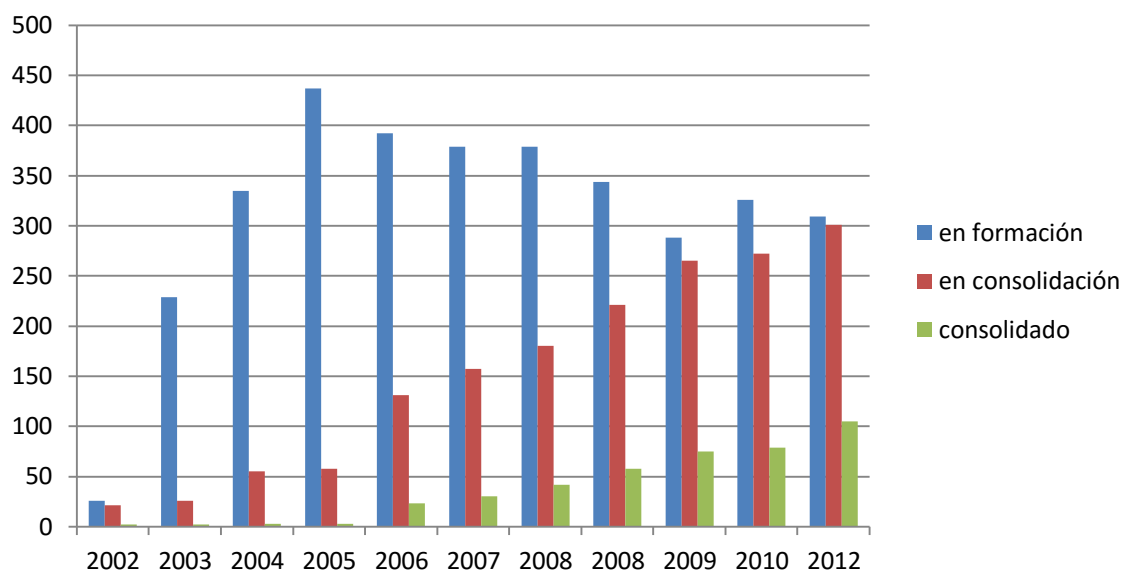
Para que las unidades académicas sean reconocidas como cuerpos académicos en consolidación es necesario que:

- *Más de la mitad de sus integrantes posea la máxima habilitación y cuenten con productos de generación o aplicación innovadora del conocimiento,*
- *Que la mayoría de ellos goce del reconocimiento del Perfil deseable,*
- *Que los integrantes participen conjuntamente en líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento bien definidas, y*
- *Por lo menos, la tercera parte de quienes lo integran cuenta con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.*

Los cuerpos académicos reconocidos en formación cuentan con las siguientes características:

- *Los integrantes estén bien identificados, de los cuales al menos la mitad goce del reconocimiento del Perfil deseable,*
- *Las líneas de generación o aplicación del conocimiento estén identificadas y relacionadas con algunos cuerpos académicos afines, y de alto nivel, pertenecientes a otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer contactos.*

De acuerdo a la información que ofrece PRODEP en agosto de 2013 había en todo México 5,573 cuerpos académicos (ver Figura 11), los cuales estaban tipificados de la siguiente manera: 3,444 (61.799%) en formación; 1,687 (30.3%) en consolidación y 442 (7.91%) consolidados.



FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

Figura 11 Número de CA por año y nivel de consolidación.

En la Figura anterior se puede apreciar que no es hasta el año 2006 cuando se empiezan a consolidar los CA, siendo hasta ese momento solo 4.2% (23 CA) del total de los cuerpos académicos existentes (546 CA). Para el 2012, el porcentaje aumento al 14.6% (105 CA) del total de los cuerpos académicos (715 CA), siendo el aumento del 2% por año.

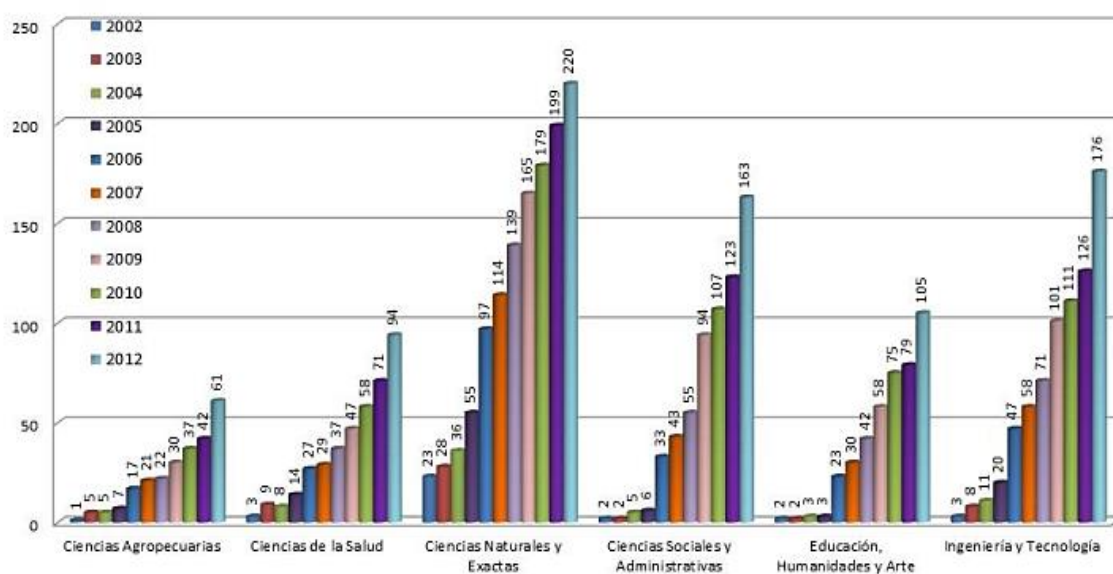
El incremento de los cuerpos académico puede deberse a los beneficios que las Universidades obtienen al tener grupos de académicos consolidados, esta situación origina que las autoridades de las DES presionen a sus docentes para agruparse y así generen mecanismos que les permitan alcanzar su habilitación mayor.

En cuanto a los primeros años de implementación del programa, se observa una participación cerrada por parte de las IES, debido posiblemente a que cada una de ellas interpretó la política y creó una serie de acciones que respondían a sus necesidades. Lo que originó, que en el “*Programa Nacional de Educación 2001-2006*”, en su capítulo de Educación Superior, se estableciera un conjunto de estrategias para propiciar la transformación de un sistema básicamente cerrado a uno abierto, innovador y dinámico, que se caracterice por la existencia de redes de colaboración e intercambio académico entre cuerpos académicos e instituciones.

Para ello, se requirió de un esfuerzo compartido entre diferentes instituciones de educación superior, en el que por medio de convenios o conformación de redes de cuerpos académicos, se desarrollen un sin número de actividades académicas. Los objetivos de una Red Temática de Colaboración de cuerpos académicos fueron:

- *Propiciar las interacciones científicas estables y permanentes.*
- *Fortalecer las capacidades académicas identificadas.*
- *Potenciar las líneas de investigación y desarrollo.*
- *Propiciar el intercambio y la movilidad del personal académico, así como de sus estudiantes.*
- *Formar recursos humanos de alto nivel.*
- *Intercambiar información científica y técnica.*
- *Consolidar iniciativas y líneas de colaboración.*
- *Rentabilizar los recursos existentes, facilitando así el desarrollo científico y tecnológico.*

Las actividades anteriores han representado un esfuerzo en conjunto de los profesores y de las DES, en el que se han obtenido grandes resultados. Por una parte, las redes de académicos ha permitido incrementar la generación y aplicación del conocimiento en áreas específicas, lo que se ve reflejado en el aumento del número de cuerpos académicos registrados, así como el números de CA que han obtenido su consolidación (ver Figura 12).



FUENTE: DSA (2014)

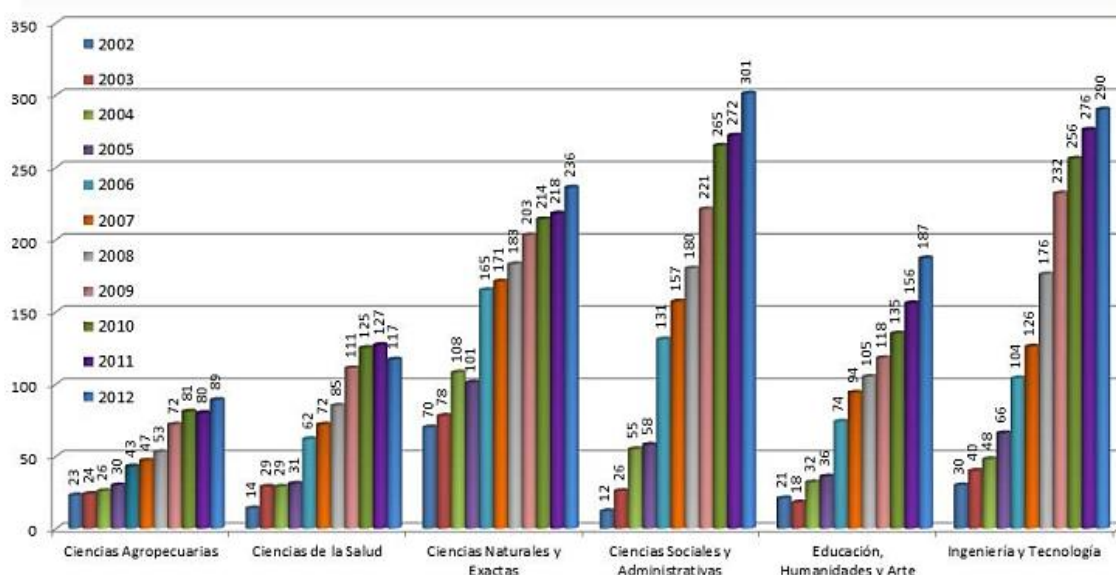
FECHA DE CORTE ENERO 2013

Figura 12. Número de CA consolidados por año y área de conocimientos

En la Figura anterior se aprecia la manera gradual en la que ha ido aumentando el número de cuerpos académicos registrados, a su vez se percibe que las área con mayor número de CA registrados durante el año de 2012 son las Ciencias Naturales y Exactas con 220 (27%) cuerpos académicos, le sigue el área de Ingeniería y Tecnología con 176 (22%) registros y las Ciencias Sociales y Administrativas con 163 (20%) de los CA.

Una reflexión más sobre la Figura anterior, es el aumento repentino que se da en el año 2006, en las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas, y el área de Educación, Humanidades y Arte, de solo tener 6 CA registrado a 33, y de 3 a 23 respectivamente.

Con respecto a los cuerpos académicos en consolidación se percibe un panorama semejante al anterior, es decir hay un incremento paulatino y equilibrado en cada área. Siendo las mismas áreas las que tienen mayor número de CA registrados; sin embargo, en diferente orden (ver Figura 13).



FUENTE: DSA (2014)

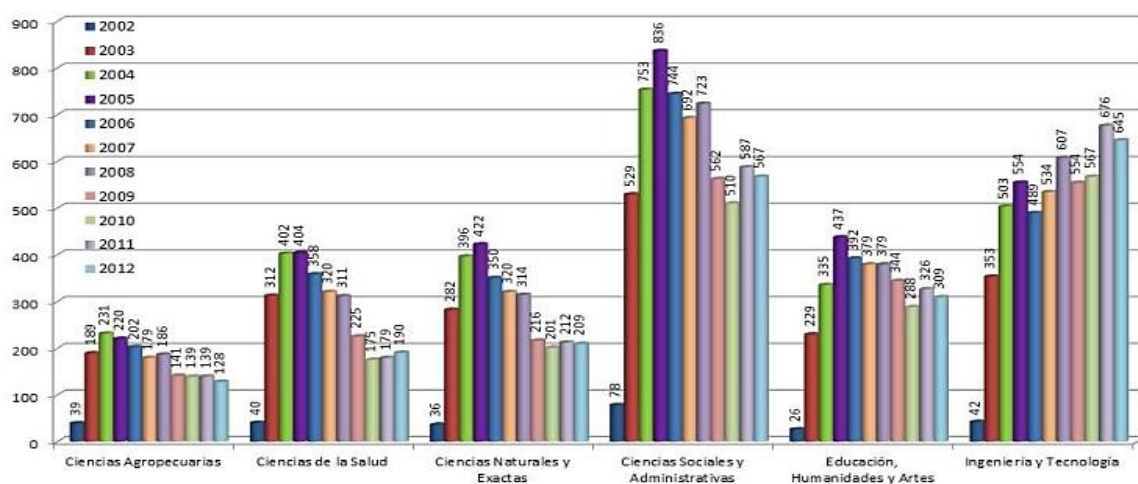
FECHA DE CORTE ENERO 2013

Figura 13 Número de CA en consolidación por año y área de conocimiento

En la Figura anterior se aprecia que el área con mayor número de cuerpos académicos en consolidación, en el 2012, es el de Ciencias Sociales y Administrativas con el 25% (301) del total de cuerpos académicos registrados, mientras que el área de Ciencias Agropecuarias solo cuenta con 89 (7%) cuerpos académicos registrados en ese año.

Por el contrario, la situación de los cuerpos académicos en formación ha sido variada, ya que depende por una parte del área de conocimiento y por otra, de la manera en la que fueron registrados los grupos académicos, pues no todos pasan por la etapa de formación.

En la Figura 14 se describe que el área con mayor número de CA registrados durante el 2012 es el de Ingeniería y Tecnología con 645 (31%) de los CA, le sigue el área de Ciencias Sociales y Administrativas con 567 (28%) registros, mientras que el área de Ciencias Agropecuarias solo registró 6% (128) del total de los CA.



FUENTE: DSA (2014)

FECHA DE CORTE ENERO 2013

Figura 14 Número de CA en fonación por año y área de conocimiento

Una primera reflexión de la Figura anterior es el aumento drástico del número de cuerpos académicos registrados durante los años 2002 y 2003, es un dato representativo ya que coinciden en todas las áreas. Esto puede deberse a los criterios que deben cumplirse para el registro de una agrupación de profesores; es decir, los requisitos para estas agrupaciones no generan

mayor complicación tanto para los profesores como para las DES, lo que permite una mayor número de solicitudes.

En la Figura 14 se puede apreciar que el número de cuerpos registrados en formación es mucho mayor de los que se encuentra en consolidación o ya están consolidados, dato relevante si analizamos que la mayoría de los cuerpos académicos registrados no ha logrado pasar a otro nivel durante los años posteriores de su registro o del nivel de desarrollo.

Los años que reportan mayor número de registros son el 2004 y 2005 con el 21% (4624) y 23% (4878) respectivamente del total de cuerpos académicos registrados. Esto puede deberse a la incorporación de otros subsistemas al programa y a la promoción de cumplir diez años de su implementación.

4 El caso de una Universidad y los Cuerpos académicos

Los datos antes descritos, referencian algunos aspectos relacionados de cómo se integran y clasifican los cuerpos académicos a partir de los estatutos del programa de PRODEP, con la intención de evidenciar la manera en cómo se desarrollan en una IES, a continuación se presentan los datos referentes a la Universidad en la que se realizó el estudio.

Primeramente se presenta la información sobre el número de CA en la Universidad, se detallan las unidades académicas relacionadas a las áreas de Educación, Humanidades y Artes, así como el de Ciencias Sociales y Administrativas, ya que estas áreas son integradas en el Campus de Ciencias Sociales, Económico-administrativas y Humanidades de la Universidad, por último, se describe la situación de los cuerpos académicos en una de las Facultades del Campus.

En el 2014, la Universidad contaba con 751 profesores de tiempo completo, de los cuáles el 65% (489) tienen perfil PRODEP y el 29% (215) pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. A su vez cuenta con 79 cuerpos académicos, de los cuáles 21 (27%) se encuentran en formación; 28 (35%) en consolidación y 30 (38%) están consolidados. Estas unidades académicas favorecen a 97 líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Sin embargo, solo 316 (42%) profesores están relacionados directamente con estos grupos, ya que cada núcleo base de los cuerpos académicos oscilan entre 3 y 5 integrantes; 435 (58%) profesores participan indirectamente o no participan en las metas de dichos conjuntos. Esta situación por una parte, permite distinguir que las decisiones, los acuerdos y las formas de trabajo que se consensuen en los CA impactan a los demás profesores.

Por otro lado, el reconocimiento que la mayoría de los profesores no participan en esta actividad, evidencia la incertidumbre o la falta de claridad en las funciones o beneficios que trae trabajar bajo este sistema.

En la Figura 15 se describe la evolución del grado de desarrollo de los cuerpos académicos de la Universidad, se puede apreciar cómo los grupos en formación se fueron fortaleciendo a lo largo del tiempo, posibilitando así alcanzar los niveles más altos.

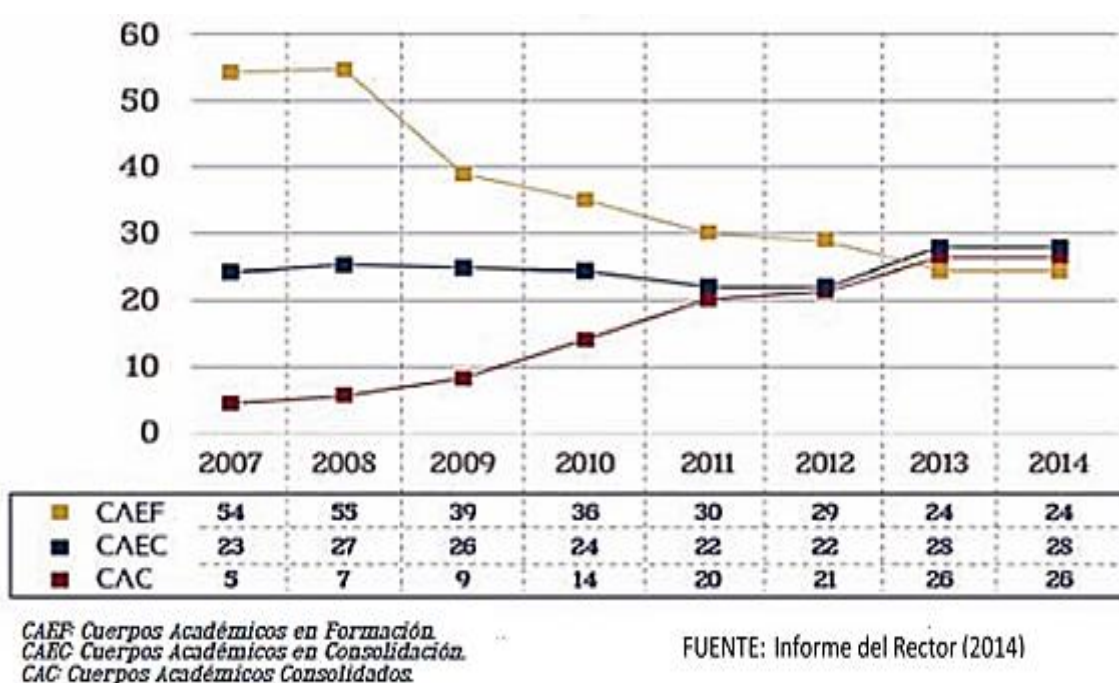


Figura 15 Evolución del grado de desarrollo de los cuerpos académicos

En la Figura anterior se describe que durante los años 2007 y 2008 se tenían 82 y 89 cuerpos académicos respectivamente, para el 2009 se redujo el número a 74, 15 grupos de maestros menos si comparamos con el número de CA del 2008.

Si bien es cierto, que se ha mantenido el número de CA, se percibe que desde el 2009 solo se ha incrementado cinco cuerpos académicos, lo que

origina los siguientes cuestionamientos ¿cuáles son los motivos por los que los cuerpos académicos que están en formación no han logrado pasar de este nivel?, ¿por qué no se han generado nuevos CA?

La Universidad está dividida en siete sedes relacionadas con las áreas disciplinarias. En el Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, Campus de Ingeniería y Ciencias Exactas, Campus de Ciencias de la Salud, Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades, Campus de Arquitectura, Arte y Diseño, una unidad multidisciplinaria y el Centro de Investigaciones.

En la Tabla 4 se presenta el porcentaje de los cuerpos académicos en formación, en consolidación y consolidados por áreas disciplinarias de la IES.

Tabla 4 Porcentaje de CA según su tipología por área disciplinaria en la UADY.

	Consolidado		En consolidación		En formación	
	No.	%	No.	%	No.	%
Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias	6	20	3	11	1	5
Campus de Ingeniería y Ciencias Exactas	7	23	10	36	3	14
Campus de Ciencias de la Salud	5	17	6	21	9	43
Campus Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades	8	27	8	28	7	33
Campus de Arquitectura, Arte y Diseño	1	3	1	4	1	5
Centro de Investigaciones Regionales	3	10	0	0	0	0

FUENTE: Creada de diferentes fuentes

De acuerdo con los datos de la Tabla anterior, el Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades es la sede con mayor número de CA registrados, ya que cuenta con 23 (29%) cuerpos académicos inscritos, le siguen el Campus de Ingeniería y Ciencias Exactas, y el Campus de Ciencias de la Salud, ambos con 20 (25%) registros.

En cuanto a los cuerpos académicos consolidados, en la Tabla anterior, se describe que el Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades tienen el 27% (8) del total de los CA consolidados. Pero el Centro de investigaciones cumple con el 100% (3) de sus cuerpos académicos en consolidación, mientras que el Campus de Arquitectura, Arte y Diseño contempla solo el 33.3% (1) de sus cuerpos académicos registrados.

En torno a los cuerpos académicos en Formación, el Campus de Ciencias de la Salud, tiene el 45% (9) de sus cuerpos académicos registrados en formación. Asimismo, posee el mayor número de CA registrados en este nivel, siendo el 43% (9) del total de los CA registrados.

En la actualidad, el Campus de Ciencias Sociales está integrado por seis Facultades: Antropología, Contaduría, Derecho, Economía, Educación y Psicología. En la Tabla 5 se muestra el número de cuerpos académicos por Facultad.

Tabla 5 Número de cuerpos académicos por Facultad

Facultad	No. de CA	%
Antropología	7	30
Contaduría	5	22
Derecho	1	4
Economía	2	9
Educación	3	13
Psicología	5	22
Total	23	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

En la Tabla anterior se puede apreciar que la Facultad de Antropología es la dependencia que cuenta con el 30% (7) de los CA registrados del Campus, mientras que la Facultad de Derecho solo cuenta con el 4% del total de registros. Esto puede deberse a la orientación hacia la investigación que tiene cada programa.

El Campus cuenta con 23 cuerpos académicos de los cuales, el 35% (8) se encuentran en el nivel de consolidación, el 52% (12) en consolidación y el 13% (3) en formación (ver Tabla 6). Los datos de la tabla, describen que las Facultades con mayor porcentaje de cuerpos académicos consolidados son Antropología y Educación. Siendo el 50% (4) y el 24% (2) del total de los CA consolidados respectivamente. Mientras que Derecho no posee cuerpos académicos consolidados o en consolidación.

Tabla 6 Número de cuerpos académicos por facultad y nivel de desarrollo

Facultad	Consolidado		En consolidación		En formación	
	No.	%	No.	%	No.	%
Antropología	4	50	3	25	0	0
Contaduría	1	13	4	33	0	0
Derecho	0	0	0	0	1	33.3
Economía	0	0	2	17	0	0
Educación	2	24	0	0	1	33.3
Psicología	1	13	3	25	1	33.3
total	8	100	12	100	3	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

Otra reflexión al respecto, es que las dos facultades que tienen mayor nivel de desarrollo en sus cuerpos académicos son las de Educación y Antropología, ya que tienen el 67% (2) y el 57% (4) de sus cuerpos académicos consolidados respectivamente; sin embargo, la Facultad de Antropología tiene el 33% (3) en consolidación, mientras que la Facultad de Educación posee el 43% (1) en formación.

El número de integrantes en los núcleos base por cuerpo académico oscila de 2 a 8 personas, siendo más frecuente los grupos de 3 a 5 integrantes. En la Tabla 7 se describe el número de profesores que están involucrados directamente en los CA.

Tabla 7 Número de profesores por Facultad que pertenecen a los CA y nivel de desarrollo

Facultad	Consolidación No.	En consolidación No.	En Formación No.	Total de profesores No. de CA	%
Antropología	17	14	0	31	31
Contaduría	4	16	0	20	20
Derecho	0	0	3	3	2
Economía	0	11	0	11	11
Educación	11	0	3	14	14
Psicología	3	14	5	22	22
total	35	55	11	101	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

En la Tabla anterior se puede apreciar que las Facultades que tienen el mayor número de profesores registrados en el núcleo base de sus CA son la Facultad de Antropología con 31 (31%) profesores en los diferentes cuerpos académicos, le sigue la Facultad de Psicología con 22 (22%) docentes. Mientras que la Facultad con menor profesores registrados es Derecho, con tan solo 2 (2%) profesores registrados.

Otro dato interesante de la Tabla, es el número de profesores (11) registrados en los CA académicos consolidados de la Facultad de Educación, en comparación con el número de profesores en el CA en formación (3) de la misma Facultad, lo que sugiere pensar, que entre mayor número de participantes mayor nivel de desarrollo tendrán.

Visto desde la perspectiva de los organismos evaluadores (PRODEP, SNI, CONACyT, PNPc, entre otros) la Universidad se encuentra trabajando bajo las propuesta de las políticas nacionales, como internacionales. Esto indica por una parte, que los profesores participan activamente en la generación o desarrollo de los cuerpos académicos; por otra, que la institución es susceptible a las necesidades de los profesores, lo que ha permitido la evolución de nivel en los diferentes CA.

Empero, la participación del total de la planta docente no es del todo activa en cuanto al trabajo de cuerpos académicos; ya que el número de participantes en los CA es mucho menor que el de los que no participan en estos grupos.

Ya se ha hecho mención que en la Universidad solo 316 (42%) profesores están relacionados directamente con estos grupos, mientras que 435 (58%) profesores participan indirectamente o no participan en las metas de dichos conjuntos.

Con respecto a la Facultad de Educación, ésta tiene tres cuerpos académicos registrados: el de Currículo e Instrucción, cuya línea de investigación es lo referente a la Enseñanza, por ello atiende:

- A los aspectos involucrados para el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Los actores de la educación desde su formación hasta la actividad misma de la educación.
- El estudio de la didáctica o de las herramientas tecnológicas involucradas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El CA de Administración y Políticas Educativas, su línea de generación y aplicación del conocimiento es la Gestión, Administración y Política Educativas.

Esta línea de investigación incluye estudios acerca de:

- Los fenómenos que explican las dinámicas de la planeación, administración y gobierno de las organizaciones educativas, así como la evaluación de la calidad de sus programas, personal, procesos administrativos y productos, y
- El impacto de las políticas educativas y de los programas que de ellas se derivan en las organizaciones escolares de los niveles de educación básica, media, media superior y superior, y

El cuerpo académico de Educación y Orientación, cuyo objetivo es investigar el fenómeno educativo, incluyendo variables de índole psicológica y educativa, relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en contextos educativos formales como en experiencias alternativas.

Por otra parte, en la Tabla 8 se puede apreciar que solo el 21% (15) de los profesores corresponde al núcleo base de los diferentes CA, mientras que el 42% (31) es asociado y el 37% (27) no pertenece a ningún grupo académico.

Tabla 8 Número de trabajadores pertenecientes a los diferentes grupos.

	No. de profesores de núcleo base	No. de profesores colaboradores	No. de profesores sin CA
Currículo e Instrucción	6	14	
Administración y Políticas Educativas	5	12	
Educación y Orientación	3	5	
Profesores sin CA.			27

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

En la Tabla 8 se puede apreciar que el cuerpo académico con mayor número de integrantes es el de Currículo e Instrucción, ya que cuenta con el 28% (20) del total de los profesores adscritos a la DES. El CA con menor número de profesores es el de Educación y Orientación, con tan solo 8 (11%) docentes inscritos.

Otra reflexión al respecto es el número de profesores colaboradores o asociados que tiene cada cuerpo académico, siendo en los de Currículo e Instrucción y de Administración y Políticas Educativas el doble de maestros en comparación con los que conforman el núcleo base.

La planta docente de la Facultad en sí misma es muy diversa, si partimos de criterios cómo los tipos de contratación y la habilitación académica. En la Tabla 9 se aprecia que el nivel académico no es el factor clave para

pertenecer a los CA, ya que éste está directamente vinculado con el de contratación y producción académica.

Tabla 9 Número de profesores pertenecientes a los CA y por nivel académico

CA	Nivel					
	Nivel académico del núcleo base		Nivel académico de los asociados		Nivel académico de los no involucrados	
	Dr.	Mtro.	Dr.	Mtro.	Dr.	Mtro.
Currículo e Instrucción	6	0	2	12		
Administración y Políticas Educativas	2	4	1	11	2	25
Educación y Orientación	1	2	0	5		

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

En los datos de la Tabla anterior, se describe que el 19% (14) del total de los profesores cuentan con la habilitación máxima de estudios; sin embargo el 64% (9) se encuentra en el núcleo base de los cuerpos académicos, el 21% (3) como asociados y solo 2 (14%) docentes no pertenecen a estos grupos. Estos últimos puede deberse al tipo de contrato.

Por otra parte, el 81% (59) del total de los profesores cuentan con maestría; de los cuales, el 10% (6) forma parte del núcleo base de algún cuerpo académico, el 47% (28) de los profesores son asociados y el 43% (25) no pertenecen a ninguno de estos grupos.

Los datos anteriores evidencian que la Facultad es movida por una mínima parte de profesores. Pese a esto, la realidad de la DES coincide con la de otras Facultades de la Universidad.

A manera de síntesis, la historia de los cuerpos académicos; se ve regida por tendencias externas que ha proporcionado lineamientos para encuadrar la tarea del docente universitario. La premura de incorporar al profesor a las demandas internacionales originó que desde su implementación se percibiera como una política ambigua, lo que generó una diversidad de interpretaciones, que han venido modificándose con el pasar del tiempo.

Debe señalarse que la Secretaría de Educación Pública, junto con otros organismos ha generado mecanismos para habilitar esta forma de trabajo, dando como resultado un aumento de grupos de investigadores, generación de redes y parámetros para clarificar las funciones de dichas unidades académicas.

Sin embargo, las becas otorgadas no siempre son indicadores de apoyar a los cuerpos académicos, o en su caso a la basificación del docente beneficiado.

En cuanto a las Universidades, éstas han logrado en los docentes una participación modesta; por una parte, los cambios han sido demasiado lentos, debido a no comprender del todo la importancia de trabajar en conjunto, y luego en buscar los mecanismos para el desarrollo máximo de cada agrupación.

Por último, los datos anteriores evidencian que no todos los profesores han trabajado con base en esta política. Algunos motivos suelen ser los tipos de contratos, nivel de estudio o categoría del docente.

PARTE III

Consideraciones para el desentrañamiento de los Cuerpos Académicos

1 Aspectos teóricos para el desentrañamiento social y comunicativo

A continuación se presenta la guía de análisis del objeto de estudio desde las perspectivas sociales y de la comunicación. Se parte del *Modelo de Atención* descrito en la parte uno, ya que de acuerdo a la manera en la que se fue recolectando y analizando los datos, fueron surgiendo los aspectos teóricos que permitieron comprender mejor el hecho investigado.

No se pretende generar apartados que permitan por un lado entender la teoría y por otro los resultados encontrados, más bien se considera conveniente establecer un diálogo entre estos, de tal manera que se pueda apreciar de forma concatenada la teoría con el hecho social.

El término desentrañar guarda una estrecha relación con el cuerpo humano, en el que se intenta sacar del interior del cuerpo los diferentes órganos, que no son visibles a simple vista, con la finalidad de conocerlos e interpretar su funcionamiento.

De la misma forma, este estudio pretende identificar los elementos sociales y comunicativos que se encuentran ocultos a simple vista, con la finalidad de conocer e interpretar cómo el cuerpo académico funciona.

Lo que llevaría explicar sobre cómo estas unidades académicas crean códigos de comunicación, normativos, axiológicos que le permiten el desarrollo del grupo, la cohesión y cooperación para la realización de las metas propuestas, así como la influencia de poder entre los participantes del grupo y otros.

El cuerpo académico se visualiza cómo un fenómeno social que puede ser observado desde diferentes ópticas, en la Figura. 16 se describen las perspectivas y la manera en cómo se ha dividido el objeto de estudio para la identificación de las claves de desentrañamiento.

Sociológica	El CA desde la teoría de Bourdieu
	<i>El CA desde la teoría de Foucault</i>
	<i>El CA desde la teoría de Luckman y Berger</i>
Comunicativa	La Estructura comunicativa de los CA: <i>Un análisis desde las teorías de Lhumann y Maturama</i>
	<i>Importancia del internet para la divulgación de los CA</i>
	<i>Los CA: el imaginario social del profesor universitario</i> <i>Análisis desde la teoría de Castoriadis</i>

Figura 16 Guía de análisis para el desentrañamiento.

En cuanto a la perspectiva social, se descompone al fenómeno en tres elementos: se percibe primeramente al CA como una estructura social;

después como una organización que concentra poder, ocasionando en la institución educativa tensiones entre sus integrantes; por último, un sistema que presenta como cerrado hacia adentro y abierto hacia afuera. Se parte de la idea que el hombre se descubre junto a su entorno con base en un proceso meta cognitivo que va de afuera hacia dentro; es decir, primeramente recurre al descubrimiento de su ser a través de su relación con su entorno, posteriormente se identifica y diferencia con otros, lo que le provoca tensiones al querer afirmarse e imponerse al otro. Finalmente, se percibe como un ser que al externarse provoca en los demás una serie de conductas que le permiten objetivar su actuar.

Este proceso es una analogía de lo que ocurre en los cuerpos académicos, el primer punto de referencia es el contexto en el que se sitúan los CA, programas educativos, programas de estímulos, roles que le otorgan las instituciones y la normatividad misma. El conocimiento de este contexto permite identificar la relevancia que tienen los CA para los profesores universitarios.

El segundo punto, se encuentra en la relación de los CA otros grupos de profesores. En cada Institución Educativa los cuerpos académicos procuran obtener los recursos necesarios para consolidarse y mantener su nivel, para ello establecen mecanismos que les dé poder ante los otros, dando como consecuencia tensiones con otros CA, o grupos de profesores que pertenecen a la Institución Educativa, más no forman parte de algún CA.

Por último, se identifica cómo los CA logran normar el comportamiento de sus integrantes y de los demás docentes de la institución educativa, entre la exteriorización y la institucionalización de ideas, acciones y formas de trabajo.

La otra perspectiva de análisis está sustentada en la comunicación, ya que se cree que es un medio que permite revelar las representaciones anteriores. El lenguaje es un componente o elemento de la naturaleza de los seres humanos, esta condición les ha permitido dar significado a las unidades externas a él y han generado nuevos códigos para unidades más complejas, a su vez ha proporcionado elementos para valorar o dimensionar la realidad en la que se encuentra.

Es por esta razón que se recurre a la teoría de Lhumann y Maturana, considerando que los cuerpos académicos pueden ser estudiados como estructuras comunicativas en las que se pueden contemplar diferentes perspectivas de la realidad.

A su vez, se describe la importancia que tiene el internet para la divulgación de la información sobre los cuerpos académicos. El análisis de páginas sobre los cuerpos académicos y lo que se declara en los artículos de investigación, evidencia lo que es relevante decir sobre estos grupos, lo que está permitido y lo que no.

A manera de síntesis, el último aspecto de desentrañamiento, está enmarcado por la teoría de Castoriadis, pues existen elementos para considerar el CA como un nuevo imaginario de los profesores universitarios de México.

Pero antes de acceder a las claves de desentrañamiento, se cree conveniente describir dos componentes esenciales de estas unidades, su naturaleza y el aspecto de razón.

2 La naturaleza de los cuerpos académicos: una consideración obligatoria.

Hablar de la naturaleza es sumergirnos en discusiones filosóficas en las que por años se ha debatido sobre dos componentes claves: *la existencia y la esencia*; y es que las discusiones se refieren a cuál de estos componentes precede al otro.

Ejemplo, para filósofos como Santo Tomás y San Agustín la esencia precedía de la existencia; es decir, veían en la imagen de Dios un ser que antes de crear al universo y a los seres que se encuentran en él, ya había determinado una serie de características que los identificaban como unidades únicas y muy diversas a otras.

Por el contrario, siglos después, en el movimiento existencialista representado por Sartre, se afirmaba que la existencia precedía a la esencia, lo que indicaba que cada ser (refiriéndose a la humanidad) después de existir tiene la libertad para crear y desarrollar sus características esenciales, debido a que este ser es en sí mismo, libre.

Esta discusión se torna importante para el estudio, debido a que se percibe a los cuerpos académicos dentro de este conflicto. Por ejemplo, Díaz Bustos (2009) describe:

Al cuerpo académico su forma vital le ha sido dada. Su función y sus resultados son evaluados de diferentes maneras; de ahí se cierne su trascender. El CA no puede estar divorciado de este proceso vital porque existen lazos de inexorable dependencia. El cuerpo académico ha sido propuesto como paradigma del proceso de la gestión académica. Se

vislumbró, a principios del siglo actual, que la opción organizacional para la generación y aplicación del conocimiento era esta forma relativamente novedosa de organización de las actividades de investigación, docencia y gestión académica (p 42).

Ante esta situación, se observan dos posibilidades, por una parte, los aspectos normativos, así como las funciones de los cuerpos académicos fueron establecidos antes de su creación. Esto conlleva asumir que los cuerpos académicos deberían estar funcionando como la normatividad dice.

Así lo describe un profesor de la Facultad

...si tú te riges por las políticas establecidas te darás cuenta que requieres ser tan estricto con ellas... el CA debe acatar la política establecida para que pueda llegar a consolidarse (E12/210414).

Por su parte, López Leyva (2010), menciona al respecto:

Las Universidades ejercen presiones para que los académicos asuman esta forma de trabajo, usando como motivación principal la necesidad de participar en la diferentes convocatorias que permitan llevar recursos a la institución (p. 19).

El seguimiento de estas normas ha permitido a las DES realizar modificaciones organizacionales, algunas con ciertos conflictos y otras con beneficios, así lo documenta Castañeda (2011):

Desde su aplicación en 1996 hasta la actualidad, el PRODEP ha venido producido una serie de cambios en las IES públicas, que abarcan

desde el empleo de un nueva terminología, hasta el impulso de modelos, procesos y prácticas, que en algunos casos solo han producido cambios de forma, pero, en otros, se han traducido en un nueva cultura en la vida universitaria (p. 4).

De igual forma, en el “*informe de la Universidad de Guanajuato*” (2008) se describe en las conclusiones:

Otra característica de estos cuerpos académicos es la existencia de normas externas o internas, muchas veces implícitas, que regulan el acceso de nuevos integrantes y establecen pautas de comportamiento...cuya observancia puede ser aún más exigentes que la actividad de las instituciones en las que se asientan (p. 203).

Por otro lado, los CA están integrados por personas, cuyas organizaciones sociales son libres y la mayoría de las veces interactúan por una serie de intereses, esto es lo que les permite establecer una serie de características propias que los identifican como grupos únicos.

Acosta (2006, p. 86), afirma lo siguiente:

Se parte de la creencia de que los académicos, independientemente de las disciplinas, contextos institucionales, tradiciones, creencias y hábitos de trabajo, tienden a agruparse para producir conocimiento, transmitirlo o difundirlo. Y aquí, como ocurre con todas las creencias, hay problemas. No todos los académicos en todas las disciplinas actúan así, ni todo el tiempo.

Otro ejemplo, es el argumento de Chavoya (2001, p. 7):

...los criterios, normas y reglamentos que surgieron fueron el producto de las características de los investigadores reclutados... y de los criterios nacionales que empezaron a surgir y sirvieron como base para distribuir los escasos recursos existentes para apoyar la investigación universitaria... (Situación que provocó que los profesores ante) las nuevas exigencias se vean obligados a completar su formación. Ahora son más los que tienen o están próximos a tener el grado de doctor o de maestro.

Igualmente, para Bajo y Martínez (2006) mencionan que:

El proceso autogestionario de la toma de decisiones, consagrado en la autonomía universitaria, se diluye en un sistema de relaciones impersonales, estratégicas y burocráticas. La investigación y el posgrado, al asumir el rumbo utilitario, dejan de constituir los ejes del desarrollo educativo (p. 51).

Por tanto, asumir el tema de la naturaleza de los cuerpos académicos permite identificar dos opciones de funcionamiento de estos. La primera consiste en identificar aquellos grupos de académicos que ven la norma como principio y fin último, donde las funciones del profesor universitario se rigen por los indicadores que se deben cumplir y lo que no garantice esto, no requiere ni siquiera contemplarlo.

Segundo, los grupos de académicos que se perciben como autogestores, lo que da como resultado dos posibles situaciones. Por una parte, grupos académicos que realmente trabajen por la generación y/o aplicación del conocimiento, por el desarrollo de sus programas y el beneficio de sus estudiantes.

Por otra, unidades académicas que simulen el trabajo colegiado, la generación y/o aplicación del conocimiento. Considerando como fin último saciar los intereses del grupo.

Como complemento, se reconoce que los cuerpos académicos pasan por un proceso en el que se parte de las normas, posteriormente se evalúa, reconoce y proyecta una imagen propia. En palabras de Díaz (2009)

(El cuerpo académico)...es un ente que, hasta el momento, no está plenamente desarrollado. Se diría que en su estado actual es un ser en sí y que lucha por convertirse en un ser para sí. Pero para alcanzar ese estadio es necesario que este ser logre —aunque en términos relativos—, su autonomía y obre con cierto rango de libertad. Dicho en pocas palabras, que forje su propio destino. La pregunta subyacente es si ello es posible y cuáles son las condiciones de posibilidad (p. 41).

Por otra parte, para Maturana (1996, p. 58) nada sucede en un sistema viviente que su biología⁷ no permita; o mejor aún, nada sucede en un sistema viviente que su estructura inicial no permita.

⁷ Entendiendo por biología, la estructura o constitución del sistema viviente. El cuerpo académico es considerado un sistema viviente, ya que se constituye de personas que en sí mismas crean mecanismos para su subsistencia.

Es importante considerar a los cuerpos académicos como sistemas vivientes; en un primer plano, por estar compuesto por personas, por otro, porque entre los integrantes se generan mecanismos para la subsistencia. Es decir, el desarrollo, manutención y estabilidad de estos sistemas estará favorecido por el cumplimiento de una serie de necesidades.

De aquí lo importante de conocer los criterios de creación de los cuerpos académicos, así como los aspectos esenciales que se les otorga para su desarrollo. Al respecto Bajo y Martínez (2006, p. 73) argumenta que:

Una institución que aspire a lograr niveles de excelencia precisa incrementar el número de cuerpos académicos en los rubros consolidados y en consolidación, para ello necesita establecer estrategias institucionales de cómo lograr pasar a la mayoría de sus CA en formación a los niveles posteriores.

Por su parte, Chavoya (2001, p. 2), citando a Burton Clark describe que:

...la organización del trabajo académico está determinada por las características de las instituciones educativas y por los rasgos propios de cada disciplina científica. Empero, parece que la mayor influencia proviene de las disciplinas, debido a que los grupos de investigación se integran a la comunidad científica que se encuentra siempre más allá de las fronteras de las universidades.

Continuando con el tema, para Aristóteles la naturaleza es la esencia de los seres que poseen en sí mismos y en cuanto tales el principio y causa de su movimiento y reposo en que ella se encuentre, inmediatamente, por sí misma y no por accidente.

Dichas aseveraciones, estaría refiriendo que los CA apremian en sus actores la capacidad de movimiento y de reposo; es decir, es a partir de los docentes que se conciben las acciones para la creación, desarrollo y estabilidad de los cuerpos académicos y no únicamente en los factores externos a estos.

Por tanto, se hace referencia que la naturaleza no sólo determina el tipo posible de movimientos, sino también el tipo de reposo que le conviene; resultado de esto, el movimiento o reposo del cuerpo académico dependerá de sus estructuras o características esenciales. Acosta (2006, p.83) afirma lo siguiente:

El mayor de estos cambios tiene que ver con el ámbito de las decisiones técnicas, académicas y financieras de cada universidad, donde la diversificación de bolsas de financiamiento federal explica el robustecimiento de una burocracia profesional dedicada a la gestión de dichos recursos, que adquiere una centralidad creciente en la toma de decisiones de las rectorías universitarias, y que genera una tensión permanente y en ocasiones creciente con los tradicionales órganos de gobierno universitario.

A diferencia del argumento anterior, en el que el contexto presenta condiciones para causar el movimiento, son los docentes universitarios quienes deciden las formas y los tiempos para hacerlos. Así se aprecia en el comentario de Díaz (2009):

El cuerpo académico es un actor poderoso en las instituciones de educación superior —públicas estatales—. Su relevancia se aprecia

tanto en su estructura funcional como en lo complejo de las acciones prolépticas, es decir, de aquellas orientadas hacia el alcance de una visión de futuro (p. 44).

Otro comentario al respecto lo ofrece Bajo y Martínez (2006, p. 17) quienes afirman que:

...si bien la formación de equipos de trabajo en la academia resulta provechosa, existen factores que pueden atentar contra esta forma de trabajo, principalmente en el campo de la investigación. Con la implementación de políticas de patentamiento y venta de conocimiento en las IES, la desconfianza entre miembros de equipo de trabajo se ha incrementado. Algunos miembros de los cuerpos de investigación buscan mantener en secreto sus resultados ya que, potencialmente, pueden conducir a una patente; por otra parte, los propios estudiantes de posgrado mantienen ciertos recelos de manejar en forma abierta los resultados de investigación con sus propios profesores, ya que pueden ser comunicados por diversos medios a otras comunidades académicas o bien con intereses comerciales y así transmitir ciertos resultados que prefieren mantenerse en secreto.

En la actualidad, el término naturaleza ha sido modificado por el de estructura, haciendo consciencia, que este término, es la disposición y orden de las partes dentro de un todo. Pacheco (2004, p. 187), en su estudio “*El horizonte epistémico del cuerpo*” menciona que el cuerpo está dotado por una estructura que le hace ser única, por tanto diferente a los otros.

Por su parte, Maturana (1996, p. 58) coincide al indicar que el sistema viviente es un sistema determinado por la estructura y, en tal calidad, nada externo a él puede especificar lo que le sucede.

Sin embargo, el término naturaleza sigue siendo un concepto más amplio, ya que no solo interesa el orden de las partes que integran al grupo, sino cómo éstas son congruentes con los elementos normativos, sociales y comunicativos por los que fueron creados. Así lo describe Díaz Bustos (2009, p. 41)

(Los profesores)...en la estructura de la gestión académica de la organización es un grupo de trabajo que incluye diversos elementos de complejidad: maneras en que se aprecia el mundo de vida, formas de organizarse, mecanismos simbólicos, formas de liderazgo, etc.

Por tanto, los cuerpos académicos al estar integrados por seres con naturalezas ya establecida, al formar dicho grupo asimilan, negocian e integran las estructuras de los otros, haciendo de éste una estructura compuesta que le permita su desarrollo y permanencia, o en caso extremo la descomposición de dicho grupo.

De esta forma, es necesario partir de cómo los integrantes del cuerpo académico se definen, se integran y cómo van generando la estructura del grupo que conforman en relación a su naturaleza de cuerpos académicos.

3 El cuerpo académico: una dualidad entre la razón y la emoción.

Después de las discusiones entre la esencia y existencia del CA, surgen otros cuestionamientos relacionados con el tema, en los que están involucrados el cuerpo⁸ y la razón.

Y es que a lo largo de la historia siempre se ha visto al cuerpo como una cárcel de la razón o del espíritu. Por ejemplo, la filosofía de muchas religiones ven al cuerpo como estructura que impide la perfección o salvación del alma, ya que en éste radica lo impuro, lo pecaminoso, lo emotivo o pasional, en pocas palabras, todo aquello que lleva a la perdición.

Siguiendo este orden de ideas, se puede apreciar cómo a lo largo de la historia todo lo relacionado con la razón es considerado con mayor importancia, inclusive se le consideraba como gobernadora del cuerpo; llevando al ser humano a dirigirse a través de aquello que parece lógico o dictado exclusivamente por el raciocinio.

La analogía con el cuerpo académico no solo radica en mirar a éste como un sistema, que solo valora aspectos racionales o la búsqueda de la verdad (generación/aplicación del conocimiento), en el que el seguimiento de las normas ofrece la salvación (beneficios económicos o estatus) personal o institucional.

Más bien, pretende ser inclusivo, ya que el CA al estar integrado por personas, los intereses y los aspectos afectivos se ven involucrados; en

⁸ Entendiendo por este término, no solo lo referente a la estructura material del ser humano, sino también el aspecto emotivo o visceral, que en un tiempo histórico o por aspectos de religión significaba lo mismo.

muchas ocasiones generando acuerdos entre los que persiguen el mismo fin, pero en algunas otras, se crean tensiones entre los integrantes del cuerpo académico, o en su caso con aquellos que son asociados o pertenecen a otro grupo.

Otro uso de la razón ante lo emotivo, es la capacidad de convencimiento y justificación de ciertas acciones; por ejemplo, una manera de manifestar poder ante los demás es la forma de cómo convencer a la otra parte que las funciones que se confecciona son las más adecuadas, pertinentes y en ocasiones únicas.

De acuerdo a Maturana (1996, p. 86), cada vez que queremos obligar a alguien a que haga algo de acuerdo con nuestros deseos y no podemos o no queremos valernos de la fuerza bruta, ofrecemos un argumento racionalmente objetivo.

El trabajo de los cuerpos académicos ha sido justificado por las políticas educativas cómo la mejor respuesta para trabajar en comunidad, tanto así que los esfuerzos de investigación de los profesores noveles, así como de aquellos profesores que trabajan multidisciplinariamente fuera de estas unidades académicas, no son considerados como productos aceptables. Existen comentarios de los académicos integrantes de los CA como:

...está bien hay que aceptarlo, pero no es de cuerpo”, “los trabajos deben estar integrados por dos miembros del cuerpo académico, si no, habrá que considerar otros revisores que sí lo sean (E19/230114).

El trabajo de racionalización⁹ de las funciones dentro de los cuerpos académicos, ha permitido que los integrantes del mismo se enajenen; por una parte, las relaciones sociales están estructuradas con base en las oportunidades de incrementar de la producción individual, otra opción de relación es mal vista, por lo que el grupo vive y persiste para sí mismo. Ejemplo de esto, es la integración o desintegración de los miembros que favorecen la permanencia y desarrollo del CA; es decir, si un profesor ha trabajado para los integrantes, ofreció tiempo y esfuerzo en la producción del grupo, ha obtenido los requisitos esperados por el grupo y las políticas educativas, es aceptado. Mientras que por el contrario, un integrante que ha dejado de cumplir con los requisitos establecidos por la unidad académica o no ha cubierto los esperados, es segregado o le es negado el acceso al grupo, según sea el caso.

Por otra parte, la deshumanización o desprofesionalización recae en las mismas tareas del desarrollo de producción, el docente o investigador se preocupa y se ocupa por las labores que le garantizan la obtención de la permanencia dentro del grupo y el alcance de estímulos mayores.

La exigencia por actividades en las que consiga constancias, solicitud de horas clase que le sean suficiente para alcanzar puntos para los estímulos, pertenecer a redes o grupos académicos que incrementen su ego y la adquisición de poder en la toma de decisiones son ejemplo de esta desprofesionalización. En palabras de Marx (s/a, p. 6)

...cuanto más produce el trabajador, tanto menos ha de consumir;

cuanto más valores crea, tanto más sin valor, tanto más indigno es él;

⁹ Horkheimer (Ledesma Albornoz, 2015: p. 128) hace una distinción entre la razón objetiva y subjetiva. Afirmando que debido al desarrollo del sistema económico la razón objetiva se ha instrumentalizado, lo que ha ocasionado la deshumanización del hombre.

cuanto más elaborado su producto, tanto más deforme el trabajador; cuanto más civilizado su objeto, tanto más bárbaro el trabajador; cuanto más rico espiritualmente se hace el trabajo, tanto más desespiritualizado y ligado a la naturaleza queda el trabajador.

El lenguaje ha sido identificado a menudo con la razón o con la verdadera fuente de la razón, aunque se echa de ver que esta definición no alcanza a cubrir todo el campo (Cassierer, 1968: p. 27). Es importante, mencionar cómo los valores o ideales de los cuerpos académicos se racionalizan y se minimizan ante la connotación emotiva.

Es decir, los integrantes aseguran compartir y producir ante una estructura racional o lógica, sin considerar los riesgos o lo que dejan en relación a su desarrollo humano. ¿Qué se gana al pensar lógicamente y perder la noción emotiva del ser humano? Ya Marx comenta que el hombre se va enajenando de sus propias creaciones.

Sin embargo, es necesario distinguir las diversas capas geológicas del lenguaje; la primera y fundamental es, sin duda, el lenguaje emotivo. Pero existe una forma de lenguaje que nos muestra un tipo bien diferente; la palabra ya no es una mera interjección, no es una expresión involuntaria del sentimiento, sino parte de una oración que posee una estructura sintáctica y lógica definidas (Cassierer, 1968: p.29).

Las decisiones, a pesar de su importancia, son tomadas con poco apego al modelo racional, donde el hombre económico maximiza sus decisiones después de conocer la complejidad de su realidad.

En las organizaciones, el hombre administrativo selecciona una solución satisfactoria, tomando en cuenta unos cuantos factores que cree relevantes según su conocimiento (Simón, 1978). Las decisiones del hombre administrativo han sido estudiadas, de acuerdo con March y Olsen (1989), tomando en cuenta restricciones respecto del tiempo disponible, el conocimiento sobre las alternativas posibles, la disponibilidad de atención organizacional para atender problemas, la poca factibilidad de la selección de alternativas distintas a las acostumbradas y la incertidumbre de las preferencias del decisor (Lobato & De la Garza, 2009: p. 197).

Las formas de organización académica se identifican más con un modelo alternativo al modelo racional, en el que los académicos se comunican y asocian para sus actividades de producción intelectual de manera libre y por un interés centrado en el conocimiento y mediado por la disciplina. Sin embargo, lejos de reconocer estas peculiares formas de organización de los académicos y las peculiaridades de la universidad como institución educativa, las políticas estatales han impuesto un sistema racional a las universidades. La concepción clásica de la universidad como entidad racional parece imponerse sobre las concepciones alternativas (Pérez, 2011: p. 141).

Pérez (2011, p.142) afirma que el conocimiento ha sido cada vez más sometido a la lógica de mercado (Ibarra Colado, 2002; Lyotard, 2000), y es la misma lógica la que enmarca las políticas educativas y, en particular, los procesos de gestión de personal académico y sus formas de organización, propiciando un “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1997) en el que *destacan los valores de mercado en oposición a los valores académicos*

(Naidorf, 2009, p. 24). La política del programa PRODEP ha impulsado esta lógica, haciendo de ella uno de los mecanismos de control más contundentes.

En resumen, un estudio desde las áreas sociales y de la comunicación no puede ser contemplado de manera holista si no se integran los elementos correspondientes a la naturaleza del hecho social, así como los aspectos lógicos o emotivos que se encuentran presentes.

PARTE IV

Claves de desentrañamiento social

En este apartado se describe el objeto de estudio desde tres teorías, considerando que el tema de investigación no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita identificar todos los aspectos que esta realidad representa.

Primeramente, se recurre a la teoría de Bourdieu, los conceptos de este autor ayudan a reconocer al cuerpo académico como una estructura social, compuesta de una práctica, que le permite identificarse y diferenciarse de otros CA a través de su *hábitus*.

Una segunda teoría es la de Foucault, esta perspectiva permite mirar al cuerpo académico como una estructura que concentra poder y que a través de códigos normativos establece mecanismos de dominación dentro de los cuerpos académicos y dependencias que los adopta.

Por último, se recurre a la teoría de Luckman y Berger, en ésta se percibe al CA como un sistema, en el que las partes realizan funciones específicas para mantener la armonía de dicho sistema, que a su vez interactúa con otros CA para conservar la estabilidad de un sistema mayor.

1 El Cuerpo académico desde la Teoría de Bourdieu

Bourdieu (2007, p. 87) describe que la teoría de la práctica en cuanto a la práctica recuerda que los objetos de conocimiento son construidos y que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes¹⁰ que se constituyen en la práctica¹⁰.

¹⁰ Bourdieu busca explicar el proceso por el cual lo social se interioriza en los individuos para dar cuenta de las "concordancias" entre lo subjetivo y las estructuras objetivas.

En capítulos anteriores se han descrito las causas por las cuáles se originaron los cuerpos académicos, dichas situaciones y contextos han dotado a estas estructuras de ciertas disposiciones que han logrado configurar el actuar de los profesores universitarios que participan en estos grupos.

En la actualidad, los cuerpos académicos pueden ser percibidos como un mundo práctico que se constituye con relación al *hábitus* como un sistema de estructuras cognitivas y motivadoras¹¹. En el que los fines ya están constituidos, los modos de empleo o procedimientos que los individuos siguen, son reflejo del carácter teleológico en el que viven.

Para Bourdieu (2007, p.88) el *hábitus* origina prácticas, individuales y colectivas, en las que se asegura la presencia activa de las experiencias pasadas, registradas bajo la manera de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, que con seguridad a todas las reglas formales y todas las normas explícitas, se garantiza la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.

Por consiguiente, la visión que cada persona tiene sobre los cuerpos académicos deriva de su situación frente a estos. Las preferencias culturales, académicas o sociales no operan en un vacío social, dependen de los límites impuestos por las determinaciones objetivas. Por ello, la representación de la realidad y las prácticas de las personas son también, y sobre todo, una organización colectiva.

¹¹ Entendiendo por *hábitus* los sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, predisuestas a funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos.

Es posible a través de la normatividad del programa de cuerpos académicos y de las experiencias de los profesores que viven esta práctica que se puede objetivar el significado de los CA, ya que la homogeneidad de los *hábitus* que se observa en los límites de una clase de condiciones de existencia y de condicionamientos sociales es lo que hace que las prácticas y las obras sean inmediatamente inteligibles y previsibles (Bourdieu, 2007 p 94). De esta manera, el *hábitus* permite ahorrarse la intención, no solamente en la producción, sino también en el desciframiento de las prácticas y de las obras (Bourdieu, 2007 p.95).

Por otra parte, Bourdieu describe a través de la analogía del juego y el campo o contexto el significado de construcción social; es decir, es por medio del espacio del juego, de las reglas, las condiciones, las apuestas que se ofrecen, que se definen las estructuras sociales. El cuerpo académico es un representación de esta analogía, ya que por medio de la estructura se definen la autonomía, las reglas explícitas y específicas, el espacio y tiempo delimitados y extraordinarios, las maneras de entrar en el juego.

El autor de esta teoría (Bourdieu, 2002: p. 4) menciona que el campo no es un espacio neutro de relaciones interindividuales sino que está estructurado como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos situaciones en posiciones diversas, como un sistema de posiciones sociales a las que están asociadas perspectivas intelectuales.

Para describir el *hábitus* y el contexto o campo de los CA, al que se refiere Bourdieu, se recurre primeramente al reconocimiento de lo qué es y no el cuerpo académico, esto con la finalidad de objetivar con mayor claridad lo que en realidad representa. Una segunda tarea es definir al cuerpo académico

considerando las reglas, los hábitos o costumbres a los que recurren los profesores que integran dicho grupo.

1.1 Qué no es el cuerpo académico: descripción del campo o contexto

El contexto en el que se juega a los cuerpos académicos está constituido por diferentes programas o instituciones, todas éstas tienen un impacto social, pero en su mayoría se reconoce la búsqueda de beneficios individuales por parte de los profesores. En la Figura 17 se representan tres categorías en las que se integran los programas o las instituciones que se relacionan con los CA, la primera hace referencia al mismo programa, ya que en éste, se encuentran dos componentes que dan sustento a las acciones de estas unidades académicas. Las segundas, están relacionadas con la institución que acoge a los CA, y por último; se encuentran factores externos, como las instituciones o programas de evaluación, que desde los criterios de estimación dan significado y orientan las acciones de los CA.

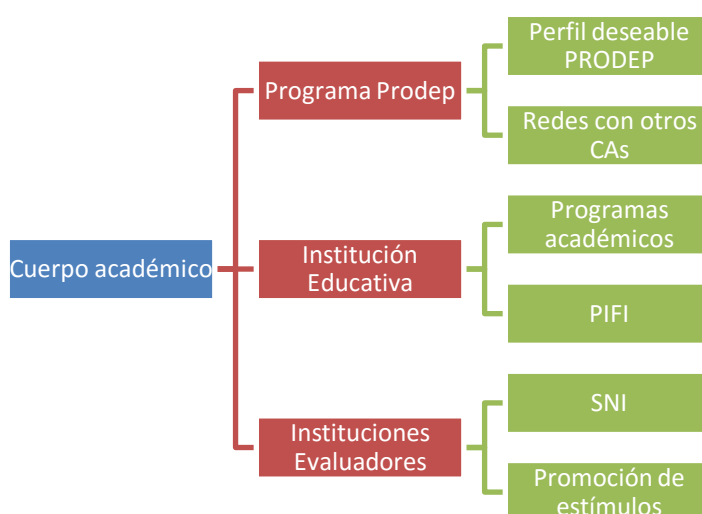


Figura 17 Programas que se relacionan con los cuerpos académicos

1.1.1 Sobre el perfil deseable y las redes temáticas

En cuanto al PRODEP, se hace referencia a los dos elementos que se relacionan con los CA, por una parte el Perfil deseable y por otra, las redes creadas con otros cuerpos académicos. Se ha mencionado con anterioridad que el programa de PRODEP, no puede ser entendido solo por el Perfil deseable de los profesores o por los cuerpos académicos, es necesario reconocer una relación estrecha entre estos. La Secretaría de Educación Pública (2014), en la “*Convocatoria del Programa de desempeño docente*” describe:

...que el objetivo principal del PRODEP, es promover la superación del profesorado y de los Cuerpos Académicos de las instituciones de educación superior (IES) para elevar la calidad de la educación en el país. Para alcanzar este objetivo la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), ha emprendido en el marco del PROGRAMA varias acciones enfocadas a promover a que se integren los/as profesores/as de tiempo completo en Cuerpos Académicos y con ello sustentar la formación de profesionales de buena calidad, responsables y competitivos... (p. 131).

Sin embargo, no es claro dentro de este programa si uno está en función del otro, o en su caso es tarea de la DES o del profesor obtener este reconocimiento y por ende crear o pertenecer a un CA. Por ejemplo, obtener el reconocimiento del Perfil deseable PRODEP, no siempre garantiza pertenecer

a un cuerpo académico, pero el pertenecer a un CA si manifiesta haber conseguido el Perfil deseable. Esta situación trae un serie de complicaciones tanto para el profesor como para la institución a la que esta adscrito, ya que para las instituciones educativas, el tener profesores con perfil deseable es un indicador de contar con profesionales de la educación altamente capacitados, con un sentido hacia a la investigación y la docencia, con aspiraciones para integrarse o formar nuevos cuerpos académicos.

Pero para el profesor no siempre representa una ventaja, sobretodo aquellos que no tienen la estabilidad en la institución, ya que a diferencia de aquellos que si la poseen, estos no pueden aspirar a todos los beneficios que el Perfil deseable le puede ofrecer, pero si podrá tener la misma o más carga de trabajo de aquellos que están basificados (esto se describirá con más detenimiento más adelante).

Los cuerpos académicos obtienen su estabilidad a partir de los profesores que tienen Perfil deseable, de ahí la importancia de las instituciones educativas de promover en sus profesores de tiempo completo alcanzar este logro, aún considerando aquellos que no poseen la base en la institución.

El otro elemento del programa en el que se vincula es la generación de redes con otros grupos de académicos, estas relaciones con otras unidades académicas tienen el propósito de intercambio de ideas, experiencias e intereses en una o varias líneas de investigación.

A su vez, existen otros tipos de intercambios que generan en los CA ciertas modificaciones de trabajo, ya que en las permutas de experiencias se transmiten referentes axiológicos y teleológicos que permiten a las unidades académicas crear proyecciones de trabajo, generando como consecuencia

sinergias laborales en la que los docentes pueden actuar de acuerdo a la norma o bajo ciertas condiciones que beneficien solo a los integrantes del grupo.

En el documento de las “Reglas de Operaciones del Programa PRODEP” (Secretaría de Educación Pública, 2014) se describe que las:

Redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos son los instrumentos de articulación, colaboración y cooperación científica y tecnológica que permiten desarrollar mecanismos de actuación conjunta en los diferentes ámbitos de las ciencias. Las redes fomentan la interdisciplinariedad y optimización de los recursos físicos y humanos entre los CA consolidados o en consolidación de las instituciones adscritas al programa o grupos de investigación equivalentes de centros de investigación y desarrollo u otras instituciones, que vinculados armónicamente pretenden resultados científicos o tecnológicos relacionados con algún tema análogo o complementario con el fin de favorecer el intercambio de conocimientos entre los miembros de la comunidad científica, compartir los recursos tecnológicos, fomentar la consolidación de la colaboración y estimular el desarrollo de proyectos de investigación común. Una red se constituye por un mínimo de tres CA, donde al menos dos de ellos son de IES adscritas al programa. El tercero puede ser externo, pero debe reunir las características de un CA consolidado (p. 21).

En el mismo apartado del documento se mencionan los objetivos que las redes de los CA deben cumplir, siendo estas las siguientes:

- *Promover la participación de los CA de las IES adscritas al programa.*
- *Rentabilizar los recursos existentes, facilitando así el desarrollo científico y tecnológico.*
- *Fortalecer las capacidades identificadas.*
- *Propiciar las interacciones científicas estables y continuadas.*
- *Consolidar iniciativas y líneas de colaboración.*
- *Intercambiar información científica y tecnológica.*
- *Potenciar y coordinar las líneas de investigación y desarrollo.*
- *Propiciar el intercambio y movilidad del personal de investigación.*
- *Formar recursos humanos.*

Se han identificado dos tipos de redes: Las de colaboración y las de cooperación.

Las redes de colaboración se caracterizan principalmente por:

- *Ampliar o complementar Líneas de Generación y Aplicación Innovadora de Conocimientos que cultivan los grupos participantes.*
- *Fomentar la realización conjunta de proyectos de investigación o estudio.*
- *Desarrollar soluciones a problemas de interés regional o nacional, basados en la investigación, y*
- *Propiciar la movilidad de profesores/as y estudiantes (p. 21).*

Continuando:

...las redes de cooperación se caracterizan principalmente por el intercambio académico, tanto de recursos humanos (profesores y estudiantes) como de infraestructura (equipos, laboratorios e instalaciones), cada nodo atiende su propio proyecto e intercambian

facilidades e información del otro nodo, pero en realidad lo que obtienen es un servicio (p. 22).

En síntesis, los CA van adquiriendo su estabilidad mientras más compartan con otros cuerpos académicos.

1.1.2 Sobre los programas educativos y el PIFI

Para las instituciones educativas, los cuerpos académicos representan la piedra angular de los programas educativos, pues según la Secretaría de Educación Superior, así como las instituciones evaluadoras (CEPPE, CONACyT, entre otras) cada programa educativo debe estar respaldado por uno o varios cuerpos académicos; es decir, los profesores que imparten catedra en cada programa deben estar inscritos en el núcleo base de algún cuerpo académico, que a su vez, debe estar suscrito en el núcleo base del programa, ya que a través de la generación de conocimiento y las formas de trabajo de dichos grupos, se sustenta el conocimiento que se comparte con el estudiantado.

En el marco de referencia del *“Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)”* (Secretaría de Educación Pública, 2014: en línea), se describe que los programas educativos deben contar con:

...la organización del personal académico (academia, colegio, cuerpos académicos, etcétera) que participa en el programa y de sus formas de operación individual y colegiada...

Por tanto,

El programa de posgrado se desarrolla en el seno del núcleo académico básico...(Dicha unidad académica) responsable del programa tiene una productividad académica reconocida y un interés profesional común, sobre la base de lo cual comparten LGAC, claramente planteadas y están activos profesionalmente y tienen una producción de calidad y suficiente en número, considerando los objetivos del programa.

Atendiendo a estos lineamientos, cada IES genera los mecanismos necesarios para el desarrollo de dichos núcleos básicos. Ejemplo es esto; en el “Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2022” (2014, p.3) de la Universidad Autónoma de Yucatán se describe los puntos que involucran a los CA:

En el proceso de transformación institucional y en el marco de la responsabilidad social universitaria, se ha puesto particular atención en:

a. La mejora del perfil del profesorado fomentando la conformación de una planta académica con altos niveles de habilitación, organizados en cuerpos académicos que sustenten su operación en líneas de generación y aplicación del conocimiento bien estructuradas para fortalecer la pertinencia social de la Universidad y su contribución al desarrollo científico, humanístico, tecnológico y la innovación

En un apartado siguiente, se considera importante:

h. El incremento de la producción académica de los profesores y cuerpos académicos en revistas y otros medios de alto impacto como un

medio fundamental para lograr una mayor visibilidad e internacionalización institucional.

En otro fragmento del documento (p. 168) se describe la necesidad de:

...Desarrollar un programa de investigación educativa sustentado en redes de colaboración entre cuerpos académicos de la Universidad y cuyos resultados coadyuven a la formulación de políticas y estrategias para el fortalecimiento del modelo educativo y académico, a la mejora continua de la calidad de los procesos y programas educativos, de los procesos de gestión y niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, y de los indicadores de deserción y terminación oportuna de los estudios.

Sin embargo, esta situación se torna compleja para la institución, si se contempla que el número de profesores que pertenecen a los cuerpos académicos puede ser mucho menor a los que integran el total de maestros en la institución. Dicho escenario suele generar una serie de tensiones entre los trabajadores, esto puede deberse por las cargas de trabajo muy distintas y desequilibradas entre los docentes, o los beneficios que no todos los profesores pueden lograr, inclusive en la creación de mecanismo que favorecen la estabilidad de los cuerpos académicos, pero que no siempre benefician a la formación de los alumnos.

El otro elemento de la categoría institucional corresponde al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), éste es una estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para apoyar a las instituciones de

Educación Superior (IES) a lograr mejores niveles de calidad en sus programas educativos y servicios que ofrecen.

A través de este programa, las instituciones reciben recursos en respuesta a las prioridades que derivan de un ejercicio de planeación estratégica participativa. Así se refiere en el objetivo general del programa, la “*Guía PIFI 2014 – 2015*” (Secretaría de Educación Pública, 2014: en línea), menciona que la tarea primordial del programa es:

Consolidar los procesos de autoevaluación institucional, de evaluación externa y de mejora continua de la calidad, para:

- *Promover y contribuir a la mejora y al aseguramiento de una educación superior de calidad que forme técnicos superiores, profesionistas, especialistas y profesores-investigadores que contribuyan a la sociedad del conocimiento al aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y relevantes en las distintas áreas y disciplinas, con responsabilidad social.*
- *Consolidar en las Universidades Públicas Estatales (UPES) y de Apoyo Solidario (UPEAS), estructuras organizacionales académicas y procesos de planeación estratégica participativa que den lugar a esquemas de mejora continua y aseguramiento de la calidad académica...*

Aunque la finalidad del programa no son los cuerpos académicos; se puede decir, que es un fuerte indicador para que las DES reciban el monto económico solicitado, pues para las instancias evaluadoras representa; por una parte, que la dependencia está cumpliendo con las políticas educativas

nacionales, y por otra, que los profesores de las IES evaluadas tienen la habilitación última para el desarrollo de las funciones requeridas.

Del propósito anterior se desprende objetivos específicos relacionados con la tarea de crear, desarrollar y mantener los cuerpos académicos: aquí algunos ejemplos:

El Programa tiene como propósito contribuir con las instituciones para:

- *Lograr la visión y las metas que se han fijado las Instituciones de Educación Superior en su Plan de Desarrollo Institucional.*
- *Coadyuvar a la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA) reconocidos por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la SEP.*
- *Atender las recomendaciones académicas de los organismos evaluadores y acreditadores externos reconocidos por la SES (CIEES, COPAES, CONACyT, CENEVAL)... (p. 23)*

En consecuencia, la dinámica laboral de cada IES está fuertemente relacionada con los cuerpos académicos. Por un lado, cada programa educativo responde a las necesidades de los CA que lo sustentan, en cuanto a la generación y/o aplicación del conocimiento.

Por otra parte, las tareas sustantivas de los profesores adscritos a la Institución, también serán reguladas por lo que se acuerde en los CA, ya que se privilegiará las decisiones de estos grupos si se considera mantener la estabilidad de estos.

1.1.3 Sobre los programas de evaluación

Con respecto a la categoría de Instituciones evaluadoras, se identifica que los profesores son evaluados de manera individual y de forma social; pese a que los criterios pueden ser personales, las instancias evaluadoras han asegurado en sus procesos que la figura de los cuerpos académicos esté presente, y no solo esto, sino que sea un indicador que permita discernir sobre aquellos que trabajan de manera individual, de aquellos que lo hacen de forma colegiada.

La creación de diversos organismos evaluadores en México, ha generado una situación compleja entre las instituciones y sus trabajadores, ya que los aspectos burocráticos de estos sistemas consumen tiempo y esfuerzo que se pueden ocupar en otras funciones laborales. Díaz (2006, p. 72), en su artículo “*Evaluación de la Educación Superior. entre la compulsividad y el conformismo*”, describe que:

...la adopción de la evaluación en el medio mexicano se ha dado en una forma de compulsividad, donde la conformación de un programa ha sido seguida por el establecimiento de otro, en ocasiones para valorar el mismo aspecto focal...

A continuación se describen los dos programas que de manera directa están vinculados con los cuerpos académicos. Ambos programas son de orden nacional; sin embargo, el último a tratar tiene la característica de ceder a la IES el orden legal para la elección y oferta del patrocinio.

De acuerdo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, 2014), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue creado en 1984, para

reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnológico. Dicho reconocimiento se otorga por medio de la evaluación por pares y consiste en conceder el nombramiento de Investigador Nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. Asimismo, el nombramiento concede estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado.

En los criterios específicos de evaluación para pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (2014, en línea), se describe que el interesado debe demostrar que sus aportaciones han contribuido a la solución de problemas específicos o a la consecución de metas específicas a lo largo de su línea de investigación o al desarrollo individual, de grupo o institucional dentro de lo que dichas aportaciones enmarcan. Díaz (1996, p. 23) refiere que de esta manera el

...SNI realiza una evaluación sobre el rendimiento individual del académico, medido en el número y calidad de las publicaciones que ha realizado en un período determinado. Los trabajos que el académico realice pueden estar o no vinculados con las líneas de trabajo institucional, más importante es el componente internacional de su vinculación con una comunidad científica del exterior...

No obstante, este criterio en la práctica no resulta ser así, debido que al tener un criterio de evaluación (trabajo por cuerpos académicos), en el que se privilegia el trabajo colegiado al individual, la producción de los investigadores se ve orientado al cumplimiento de esta política. Así lo argumenta la Dra. Bertha:

...creo que tiene que ver con las reglas y la conformación de los CA, que para que una producción se pueda considerar, tiene que ser generado por las personas del núcleo base... (Una producción individual o realizada fuera de los cuerpos académicos)... no tendría valor para los criterios de diferentes organismos evaluadores, así el producto quedaría como en segundo término. (E07/01042014).

A diferencia del SNI, que solo evalúa la producción orientada a la investigación. Cada IES crea programas de estímulos que beneficie a los profesores que no pueden acceder al SNI, ya que no todos realizan las tareas de investigación. Rodríguez Vivas y Quintal Franco (2002, p.12) lo describen de la siguiente manera:

En 1990, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Programa de Modernización Educativa, puso en marcha el estímulo de becas al desempeño académico. El objetivo de su creación fue permitir que los profesores de tiempo completo, sin posibilidades de acceso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), tuvieran la opción de aspirar a un programa de estímulos económicos. Este programa fue dirigido particularmente al personal académico de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, el requisito principal de acceso fue que los académicos se dedicarían principalmente a la docencia y que los investigadores dedicaran cuando menos cuatro horas por semana al mes a esta misma actividad.

En la actualidad, dichos programas suelen tener propósitos más allá de la ayuda al docente, es a partir de la política de los cuerpos académicos, que los criterios de evaluación para obtener estos estímulos siguen beneficiando más a los que ya están inscritos en el SNI o pertenecen a los cuerpos académicos, siendo tarea fundamental de estos programas la investigación y no la docencia.

Díaz, (1996, p. 21), describe que

...si bien los académicos participan en el mismo por una necesidad económica, a la vez, reconocen que la recepción de resultados provoca una gran frustración en sus comunidades. Desde un punto de vista organizacional la frustración lejos de promover el compromiso con la institución y la creatividad en el trabajo se convierte en un elemento que lo deteriora y que (auto) destruye la imagen de los académicos.

En definitiva, los programas que ofertan estímulos para los profesores, han sido modificados a partir de la dinámica de los cuerpos académicos, o bien, las acciones que hoy se practican han sido adoptadas de las costumbres y formas de trabajo ya establecidas.

Por otra parte, otorgar a la acción de investigación-docencia un valor económico y un tiempo específico para su desarrollo, guarda cierta incongruencia con la tarea propia, en el que:

La evaluación de los académicos a partir de los resultados de la investigación es considerada por los propios evaluados como una “violencia sobre sus procesos” naturales de trabajo. Aun quienes

defienden el programa –los menos– lo hacen solamente argumentado el beneficio económico. (Díaz, 1996: p. 6).

1.2 La lógica práctica de los cuerpos académicos: descripción del *hábitus*

Hasta aquí se ha definido el contexto o el campo del que hace referencia Bourdieu, a continuación se procede a identificar aquello que se denomina como *hábitus*.

Para Bourdieu (2007, p. 27) las prácticas producidas de acuerdo a reglas establecidas perfectamente conscientes, resultan destituidas de todo lo que las define como práctica, ya que de acuerdo a la imprecisión o ambigüedad que en muchas ocasiones representan, se crean de manera paralela esquemas prácticos, en los cuales, los sujetos pueden variar según la lógica de la situación el punto de vista de las reglas establecidas.

Una primera interpretación sobre la lógica práctica, parte del pensamiento de que el juego tiene dos componentes, uno teórico y otro práctico. El primero contempla el ejercicio desde un punto de vista situado fuera de la escena en la que se desarrolla la acción, en este caso puede ser considerado como la norma. El segundo, refiere al campo; es decir, representa las condiciones, relaciones y hechos teleológicos por las que se lleva a cabo el juego, ya se ha descrito el contexto en el que se sitúan los cuerpos académicos.

La política de los cuerpos académicos, en cuanto a sus reglas de operación resultan tan generales o imprecisas, que dan como consecuencia que los CA generen sus propias formas de trabajo, mecanismo que les han

permitido desarrollar y mantener al grupo, por lo que la norma o política puede diferir de la vida cotidiana de estas unidades académicas.

Otra reflexión, se encuentra en el aspecto ontológico de lo social, y es que para Bourdieu, este aspecto se halla tanto en el campo como en el *hábitus*¹²; es decir, la construcción social se da desde un ámbito físico, necesariamente objetivo, y un ámbito simbólico, esencialmente subjetivo. De esta manera, tanto el objetivismo como el subjetivismo constituyen desde la perspectiva de Bourdieu formas de conocimiento parciales: el subjetivismo inclina a reducir las estructuras a las interacciones, mientras que el objetivismo tiende a deducir las acciones y las interacciones a la estructura (Capdevielle, 2011, p.33).

De este punto, el interés de no solo realizar el análisis desde la política o solo la práctica, pues se cree conveniente identificar cómo los participantes a través de los símbolos o significados que le otorgan a la política o a la práctica, han desarrollado ritos o costumbres, han definido roles y relaciones que manifiestan nuevos significados de su quehacer como docentes universitarios.

Considerando lo que dice Bourdieu (2007), para el reconocimiento de la práctica es necesario identificar los símbolos¹³ que están presentes en ella. El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico y de comunicación, en el que se da sentido inmediato del mundo particular al social.

¹² Entendiendo por *hábitus* a los principios generadores de conocimiento, por los cuales se organiza la práctica social, debido a que sirven como guías para alcanzar fines y que no están racionalmente incorporadas a la norma; sin embargo, éstas son reguladas y a su vez regulan la acción social. En palabras de Bourdieu (2007, p. 89), el *hábitus* es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuesta para funcionar como estructuras estructurantes.

¹³ Para Bourdieu, los símbolos son los instrumentos por excelencia de la "integración social": en cuanto que instrumentos de conocimiento y de comunicación, estos hacen posible el acuerdo sobre el significado del mundo, así como a la reproducción del orden social

Este poder simbólico puede ser descubierto a través de lo cotidiano, pues las prácticas de lo cotidiano se constituyen en sí mismas, encuentran su cumplimiento en su cumplimiento mismo; son actos que se realizan porque "se hacen" o "hay que hacerlo", pero también a veces porque no se puede hacer otra cosa que realizarlos, sin necesidad de saber por qué o para quién se realiza, ni lo que significan (Bourdieu, 2007p. 212).

Este *hábitus* involucra la historicidad de los agentes. Las prácticas que engendra el *hábitus* están regidas por las condiciones pasadas de su principio generador. Pero a su vez, el *hábitus* da forma o condiciona a las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una misma estructura (Capdevielle, 2011 p. 35). Existe, de esta manera, en el *hábitus* una tendencia a perpetuarse según su determinación interna, su *conatus*, afirmando su autonomía en relación a la situación, es una tendencia a perpetuar una identidad que es diferencia (Bourdieu, 1989: s/n)

A continuación se describe la definición de los que debería ser el cuerpo académico (esta parte del objetivismo) y se analiza desde la realidad (subjetivismo) pretendiendo reconocer el *hábitus* (el orden gnoseológico y comunicativo) de los cuerpos académicos.

La definición que ofrece el PRODEP (2013, en línea) del término Cuerpo Académico es:

Conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. Los cuerpos

académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país.

1.2.1 Conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio.

El supuesto de esta definición es creer que los profesores, independientemente de sus disciplinas, instituciones, creencias y hábitos de trabajo, tienden a agruparse para producir conocimiento, transmitirlo a las comunidades participantes, así como difundirlo en eventos académicos. Sin embargo esto no sucede; Acosta (2006, p. 86) describe que:

No todos los académicos en todas las disciplinas actúan así, ni todo el tiempo. Más bien, si uno lo mira sobre todo en disciplinas humanísticas y en algunas científicas, los académicos son tremendamente individualistas, celosos de su libertad e independencia, competitivos, solitarios.

Investigaciones sobre el tema (Acosta, 2006; Estrada y Cisneros, 2009; Canto, 2012) identifican que la formación de los CA, no fueron precisamente constituidos de la manera más natural; es decir, se generan grupos de investigación para responder a las políticas educativas que se encontraban en este momento. Así lo describen, Estrada y Cisneros (2009, p. 4):

La forma como se dio a conocer el programa no fue el más adecuado según comentan los informantes ya que fue percibido como una imposición, decreto o mandato, es decir “una orden de arriba” que era obligatorio cumplir. Aunado a esto, se consideró insuficiente e

incompleta la información brindada para entender los lineamientos y los objetivos del programa, así como el significado de los CA y su razón de ser; todo ello asociado a la presencia de mínimas actividades de inducción para los académicos que fueron organizadas por los coordinadores del programa a nivel federal, las autoridades universitarias y los directivos de cada dependencia.

Por tanto, la primera tarea de las instituciones educativas fue agrupar a su personal académico en equipos de trabajo, sin importar si eran profesores de carrera, investigadores o profesores – investigadores (según la categoría de trabajo), el único criterio para reunirlos era compartir un área de estudio en común, no importaban si habían realizado investigación antes, solo era necesario que conocieran, trabajaran o colaboraran en proyectos de investigación de la línea de generación y/o aplicación que se estaba formado. Así se evidencia, desde la experiencia del Mtro. Juan

...recuerdo que fue por designación, o sea no recuerdo si ya se había formado el CA, y a mí me asignaron, fuimos como un grupo de profesores, en ese tiempo éramos técnicos todos y aparte los del área de tecnología, no sé si porque en currículo se encontraba el área de tecnología, ahí nos jalar, más o menos así fue la dinámica desde ese entonces y ya en las primera reuniones nos enteramos lo que se hacía. El trabajo entre pares e íbamos estar como asociados y que con el paso del tiempo íbamos estar como miembros. Así fue como sucedió (E21/02082014).

De este tipo de situaciones, surge como consecuencia la falta de consistencia o especialización en el trabajo de los profesores. En primer lugar, debido a las líneas de investigación, éstas son tan amplias que no permiten que dos profesores puedan abordar una línea en particular, la justificación de haber recurrido a estas formas de trabajo se debe a la necesidad de abordar la mayor cantidad de temas, por tanto, ninguno de forma específica. Ejemplo de esto, es lo que confirma el Dr. Daniel

Creo que desde la manera en la que se formuló (el CA) en algún momento la línea si yo creería, se planteó para que sea lo suficientemente amplia para que le quepa las diferentes ramas, rubros temáticas, etc. De hecho hace poco me enteré de una línea de investigación de otra facultad y uno de los términos de esa línea era cultura, sociedad y/u organizaciones, esas tres palabras, puede ser para todas las líneas de investigación (E15/030414).

Otro argumento al respecto, es de la Mtra. Gabriela:

...la línea de investigación es muy amplia, o lo suficientemente amplia como para que se formen estas binas o triadas en algún momento; sin embargo, cuando te toca entrevistar a los integrantes del núcleo base a veces me da la impresión, aunque pudiera estar equivocada, (silencio) que atiende más a lo personal que a la línea del cuerpo. De tal forma, que no se si sea en todos los casos, pero independientemente se ajuste o no, trabajo lo que a mí de manera personal me gusta hacer, que coincidió con el CA bendito Dios, que no,

pues ni modos. Eso es mi percepción pero puedo estar equivocada (E13/130314).

Una afirmación que coincide con lo anterior, es el del Dr. Javier

...todo mundo tiene mucho tiempo en sus líneas de trabajo, que al igual en su vida ha hecho sus contactos, sus redes, amigos externos, que no podrías dejar para apegarte a la línea de otro investigador. Tienes que sacrificar tu divulgación para otro investigador. Por como consecuencia de esto, a la larga se perdería una línea. Por ejemplo; se una la línea de investigación de este profesor con la mía, que no son compatibles, pues desaparecerá alguna línea. Y eso ocasionaría que eche a la borda prácticamente todo lo que hecho en mi vida. Entonces No son líneas que hayan surgido desde un inicio, porque si fueran estudiantes desde su formación, que hicieron su tesis juntos, y continuarán con este ejercicio, entonces sí sería, pero no fue así, cada quien ha hecho su línea de trabajo y ahora pedir que compagine con otro es difícil, pues tendrías que dejar de hacer lo tuyo para poder hacer lo del otro (E17/190815).

Otra inconsistencia que se suscita en la afirmación analizada, es que la tarea de investigación no era una función que desarrollará el profesor universitario. En este sentido, los profesores no tenían clara las nuevas ocupaciones que se les encomendaban. Por ejemplo; los profesores de carrera se veían en la necesidad de iniciarse en la investigación, por lo que tendrían que ajustar sus tiempos para no descuidar la cátedra, pero además se le

exigiría estar inmerso en actividades de gestión y tutorías. El Mtro. Hernán menciona que:

...en esta área de la investigación, o si hablamos de, de las área que nos piden trabajar investigación, lo que siento a veces el peso de ser docente que se esperaría que tenga lo más fuerte, pues es la parte estructural de lo que hacemos aquí. Me da a mí a veces esa sensación de que dejará de ser tan importante, y lo más importante se convertirá en la parte de investigación. Cuando no somos investigadores. Si a veces siento que se puede perder un poco de la parte de la docencia o no se da el mismo peso, como se le da a la parte de investigación cuando todo forma parte de ser CA. No estoy diciendo que no se haga porque si es parte importante, pero mi impresión es que debería ser más equilibrado y que no tenga más peso una que otra (E16/110714).

Por el contrario, existen argumentos que describen que a partir de esta dinámica de trabajo se ha logrado dar más sustento a la labor de la docencia. Así lo menciona Bajo y Martínez (2006, p. 24):

Las funciones sustantivas de docencia e investigación permiten una mejor vinculación mediante el abordaje de trabajo en equipo. El definir de mejor manera los ejes temáticos también permite el acotamiento de nuestras relaciones y actividades y tender puentes entre estas dos actividades sustantivas.

Estas problemáticas se han debido a que en un principio los cuerpos académicos eran muy numerosos, situación que no beneficiaba, porque era muy difícil llegar acuerdos o trabajar en una línea de investigación en concreto.

En el transcurso de estos veinte años del programa los grupos que conforman los cuerpos académicos han disminuido de participantes, quedando solo en el núcleo base, aquellos profesores que cumplen con todos los requerimientos para obtener el nivel más alto de clasificación (consolidación). Pero ¿qué ha pasado con los demás integrantes?, algunos han tomado la decisión de no seguir participando ya que sus funciones se inclinan más a la docencia, otros por consenso fueron separados del grupo denominado núcleo base, pues no tienen la habilitación pedagógica esperada; aún a pesar de tenerla continúan apoyando al grupo con la intención de un día sumarse a esta fila de profesores, y los demás simplemente se fueron alejando.

1.2.2 Cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos.

Existen estudios (Acosta, 2006; Suares, 2006; Canto, 2012; Silva, Morales, y Ramírez, 2012) que describen la manera en la que los CA, generan conocimiento y cómo el desarrollo de tal producción ha permitido obtener el estatus más alto entre los demás grupos; sin embargo, la realidad declara otros aspectos.

Por una parte, el trabajo colegiado no siempre es el que permite la realización de la investigación, ya que muchos de los productos alcanzados son de forma individual, los cuales después incorporan a los demás miembros del equipo con la finalidad de obtener el valor de CA. La Universidad de

Guanajuato (2008, p.19) en su catálogo sobre cuerpos académicos, hace referencia:

En algunos cuerpos académicos se aprecia que son muy individualistas, no comparten sus objetivos, son doctores pero cada quien quiere jugar solo.

El Dr. Javier confirma lo que dice la cita anterior:

(En el cuerpo académico)...no hay trabajo colegiado, la verdad está en que se hacen pequeñas alianzas, se busca la forma de producir entre todos. Te invitan porque te necesitan, esto con la finalidad de estar de acuerdo con las políticas (E17/190815).

Una reflexión más sobre la generación y aplicación del conocimiento, es que algunas de las investigaciones realizadas se ven alejadas de obtener un impacto real ante la comunidad en la que fueron elaboradas. Díaz (2006, p. 18), argumenta que debido a la presión del tiempo, los investigadores ya no cumplen con la tarea de investigar, así lo describe:

Una desventaja es que uno (como investigador) es menos audaz en sus proyectos de investigación, es decir buscas preguntas que puedan ser respondidas en un tiempo más breve y que puedan tener un círculo de publicación rápida.

Chavoya (2001) ofrece un ejemplo al respecto:

Tal situación obliga a algunos investigadores a desplazarse hacia la administración de su propio capital de relaciones, hasta el punto de

que ya no investigan pero, en cambio, se hallan comprometido en las más diversas actividades de promoción a través de la participación de seminarios, viajes, artículos de difusión, atención de discípulos, etcétera (De Ibarrola, 1987 p. 6).

Es cierto que la mayor parte de los estudios se han presentado en ponencias en congresos nacionales e internacionales, artículos de investigación, capítulo de libros y libros; sin embargo, esta producción se realiza bajo presión de los sistemas de evaluación, siendo el primer interés el beneficio económico. Díaz (2006, p. 21) nos ofrece un ejemplo al respecto:

Tengo un libro terminado, pero voy a publicar cada capítulo como artículo. Por que un libro me dan 3 mil puntos, (mientras que) por cada artículo (me dan) mil quinientos.

1.2.3 Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad.

Anteriormente se había mencionado que la integración de la investigación-docencia es una combinación que da mayor sustento a la labor del docente universitario, pues la práctica de lo educativo se ve fortalecida por la investigación y la especialización que obtiene al realizar esta tarea. Así lo afirma Alvarado, Manjarrez, y Romero (2010, p. 258):

Es en la investigación donde se recuperan experiencias docentes a través de proyectos de estudio, con la finalidad de dar respuesta a las problemáticas propias del contexto educativo.

Por otra parte, esta integración de funciones ha hecho que el docente universitario adquiera nuevas cualidades, como la planeación y la gestión, que le han permitido ser más autosuficientes, y no estar esperanzados de los recursos que le puede ofrecer la institución en la que labora. Alvarado, Manjarrez, y Romero (2010, p. 259) mencionan al respecto:

El académico de educación superior no sólo debe aprender a planear a corto, mediano y largo plazo (pues ello redundaría en su visión), sino que debe aprender a solicitar y obtener los recursos de la investigación, administrarlos adecuadamente y racionalmente, contemplando los espacios de presentación de los productos de la investigación.

Ylijoki (2003 citado por Bajo y Martínez, 2006):

...encuentra que incluso se cambia el lenguaje y la cultura de los académicos al incluir elementos como la administración del aprendizaje, considerarse así mismo como empleadores de estudiantes, trabajar en la idea de desarrollar productos y servicios para atender una demanda, obtención de financiamiento mediante mecanismos de mercadeo y manejar sus propios recursos mediante criterios empresariales (p.14).

Por otra parte, los cuerpos académicos han sido un mecanismo para fortalecer, evaluar y actualizar los programas educativos, pues es a través de los trabajos de investigación es posible identificar las líneas de acción que debe tener cada programa. Dimas, Torres, y Castillo (2012, p. 195) describen que los cuerpos académicos:

...impactan en los programas educativos por medio del desarrollo de las líneas de generación y aplicación del conocimiento (en las que) se involucra a profesores y estudiantes, con diversas actividades que permitan mantener actualizados los currículos y el desarrollo de las competencias.

Los cuerpos académicos, al trabajar en las fronteras del conocimiento de sus respectivas áreas, tienen la oportunidad de brindar perspectivas novedosas.

Continuando con los autores anteriores, ellos mencionan que otra forma de impactar en los programas es a través de:

...la dirección y codirección de tesis... (También los cuerpos académicos) permiten incorporar nuevas tecnologías y conocimiento en los estudiantes, además de incorporarlos en trabajos de investigación y fomentar sus estudios de posgrado.

(Otra forma es) constituir el trabajo colegiado de profesores y alumnos para el desarrollo de las líneas de generación y aplicación del conocimiento que permiten la formación académica y humanista e integral del estudiante universitario (p.196).

Sin embargo, existe una fuerte resistencia de adoptar esta forma de trabajo, por un sector de profesores. Los motivos de dicho descontento, por una parte se debe al nombramiento recibido en su contratación, pues al reconocerse como docentes y no como investigadores, perciben que sus

funciones exclusivamente recaen en la cátedra. Por ejemplo, el Mtro. Germán menciona:

...es más difícil que tu logres darle gusto a la estructura y esto hace que distraigas de tus tareas esenciales que son la docencia,...estamos olvidándonos de lo esencial. La sociedad realmente demanda de los buenos maestros de antaño (E08/030414).

Otra de las resistencias, se debe al lugar que ocupa la docencia en el nuevo rol de profesor universitario, ya que los puntajes que ofrecen los diversos programas de estímulos, políticas educativas y planes institucionales manifiestan que la investigación es privilegiada dejando a la docencia en un segundo término.

Esta situación ha hecho que docentes que no han tenido una formación investigadora, hayan empezado a realizar algunos primeros esfuerzos para desarrollar esta tarea. Esto es de aplaudirse, no obstante se han generado varias consecuencias. Por una parte, la producción de algunos de estos profesores, al no tener formación en investigación, carece del rigor científico. El interés por la investigación ha sido más por los beneficios que ésta trae (viajes a congresos, estímulos, toma de decisiones en la institución) y no por la tarea misma.

1.2.4 Los cuerpos académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país.

Las primeras funciones que tenían los CA eran la investigación y avalar las decisiones que tomaban los directivos de las instituciones educativas, luego se fueron involucrando en decisiones de las cargas académicas de los profesores, la adjudicación de recursos (económicos, permisos, materiales, entre otros) para la producción académica, participación en diversos eventos académicos, así como la habilitación de los profesores. Esto fue dotando de cierto poder a los integrantes de los CA generando en ellos una organización tal, que la toma de decisiones se igualaba a las de los directivos o en su caso, el directivo no podía tomar una decisión sin consultar a las unidades académicas. Bajo y Martínez (2006, p. 123) indican que:

...estaríamos en presencia de nuevas figuras de liderazgo y poder,...núcleos de trabajadores académicos, que emergen de los programas oficiales asimilados por la institución.

A manera de síntesis, el juego de los cuerpos académicos, ha representado para los profesores procurar el cumplimiento de las reglas establecidas. No obstante, al ser estas muy amplias, les ha dado la posibilidad de generar o adoptar formas de trabajo que aseguren su estabilidad laboral.

Por otra parte, se puede apreciar cómo la dinámica de trabajo ha sido modificada por esta política, aún en los programas o instituciones que no representen una relación posible.

2 El cuerpo académico desde la Teoría de Foucault

En este capítulo se reconoce en cada cuerpo académico, la figura de poder, que por un lado, los CA converge con otros para afirmar su posicionamiento en la Institución Educativa. Por otra, los integrantes de los CA utilizan este medio como mecanismo para asegurar su estructura ante los profesores que no forman parte de estos grupos.

Esta afirmación encuentra su fundamento en la teoría de Foucault, quien reconoce que el saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política (Foucault, 1980, p. 2). El autor describe que el saber oficial representa el poder político como centro de una lucha dentro de una clase social, en la que se percibe un dominador y un dominado.

Estas condiciones, disponen a transcribir la historia desde la mirada del que tiene el mando y no necesariamente del que la acata. Por lo que la historia de las luchas por el poder, y en consecuencia las condiciones reales de su ejercicio y de su sostenimiento, sigue estando casi totalmente oculta, siendo consciente y socializando solo aquello que debe saberse.

Para Castañeda (2011, p. 10), la narración sobre los cuerpos académicos puede revelar las historias colectivas que constituyen las prácticas del profesor universitario. Para nosotros, la narrativa de los CA evidencia cómo el sistema educativo genera mecanismos de desarrollo y de subsistencia, así como procesos de ajustes, eliminación de programas no funcionales y desintegración de organismos de apoyo.

Foucault, en su libro “*Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*”, describe que el punto de partida metodológico consiste en una serie de postulados tradicionales sobre el análisis del poder, la intención es mirar a éste desde el *funcionamiento* de diversas relaciones. Los postulados que se refieren al poder de los que habla el autor, son los siguientes:

- *Postulado de la Propiedad*, éste hace referencia que el poder es algo que posee la clase dominante; sin embargo, Foucault afirma que el poder no se posee, se ejerce. No es una propiedad, es una estrategia: algo que está en juego.
- *Postulado de la Localización*, según el cual el poder debe entenderse como poder del Estado¹⁴, pero éste no es el lugar privilegiado del poder. Sin duda existe otros campos o espacios en los que se puede apreciar dicho término. Por ejemplo, el lugar que ocupa el profesor dentro de la Institución Educativa demarcará ejercer o acatar el poder, así el pertenecer o no al CA, ser profesor de contrato o con definitividad, determinará su práctica.
- *Postulado de la Subordinación*, según el cual el poder estaría subordinado a un modo de producción que sería su infraestructura: El poder no es una mera superestructura. Para el autor, hay que abandonar el modelo de un espacio piramidal trascendente por el de un espacio inmanente hecho de segmentos, en el que el poder conflictúa bajo una serie de circunstancias.
- *Postulado del Modo de Acción*, entendiéndose por éste, los mecanismos de represión e ideología que se encuentran en una

¹⁴ Para Foucault, el poder no está tan sólo en las instancias superiores de la censura, sino que penetra de un modo profundo en la sociedad.

comunidad. Para Foucault, es necesario sustituir la imagen negativa del poder por una positiva, es decir, de aquella acción que reprime e impide, al poder que produce a través de una transformación técnica de los individuos¹⁵.

- *Postulado de la Legalidad* este sugiere que el poder se expresa por medio de la Ley, en el cual existen dos dominios, la legalidad e ilegalidad, en los que se encuentra una constante lucha por el ejercicio actual de algunas de estas estrategias.

Desde el punto de vista de este estudio y referenciando a Berstein (1988, p. 21), lo que se requiere es lo siguiente: hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control dados, son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción.

El poder y normalización se traducen en principios de comunicación. De modo que en la medida que hablamos unos con otros y que actuamos en el mundo, estamos realizando las relaciones de poder y las relaciones de control (Berstein, 1988: p. 31).

Si partimos de la frase *las políticas o normas son palabras muertas que reviven en quien las interpreta y las lleva a la práctica*, podremos constatar que el docente universitario ha originado a partir de las políticas y normas del programa de PRODEP, un ambiente de trabajo tan complejo que ya no es posible mirar otras formas de trabajo, no por el hecho de no contar con las habilidades, voluntades o conocimientos necesarios, sino por lo enajenado que

¹⁵ A lo cual se le denomina: normalización

se encuentra el profesor ante dicha estructura. Una manera de expresar lo anterior, es el siguiente comentario:

...hay vacíos que tienen el reglamento y es ahí donde se aprovechan los evaluadores para llenarlos junto con el comité o en su caso los responsables de los CA. Pero esos criterios son arbitrarios porque no están reglamentados, y te puede favorecer o no favorecer. Por ejemplo, los criterios de pertenecer al SNI o ser integrante del CA consolidado. Y esto se debe porque no se permite discutir a los que nos encontramos en otro nivel, pues no tenemos voz en la planeación. Este es el error de este sistema, y por eso es una vacilada, ya que ninguna decisión universitaria debería ser tomada de forma vertical (Mtro. Germán, E22/115112014).

Es a través de las tensiones de los docentes universitarios que viven la dinámica de los CA, que se puede apreciar las condiciones de poder y contrapoder entre los que integran la institución educativa, ya que en ellas se manifiestan las condiciones o elementos de normalización, así como los aspectos de negociación entre las partes.

La intención de los siguientes párrafos es relatar algunas tensiones que se han encontrado hasta ahora y que se viven dentro de la institución educativa o se manifiestan en los artículos de investigación, éstas debido a diversas interpretaciones (buenas o malas) de la normatividad del programa PRODEP, la falta de comunicación entre los diversos grupos que conforman la Institución Educativa, así como la creación de parámetros o estándares que han modificado el rol del docente universitario.

2.1 La toma de decisiones en la institución

La primera tensión está relacionada con ¿quién o quiénes toman las decisiones dentro de la Institución Educativa? ¿Cuáles son los parámetros que se consideran para tomar dichas decisiones? y ¿por qué no se puede escuchar de la misma forma a los integrantes de la IES que no forman parte de estos grupos?

Los postulados de subordinación y localización, que tradicionalmente se basan en la teoría del Estado, describen como primera respuesta, que son los directivos o aquellos que tienen un cargo dentro de la gestión educativa, quienes dictan los que se debe realizar. Sin embargo, según Foucault, se sabe perfectamente que no son los gobernantes o en este caso los directivos quienes se adueñan del poder.

La Universidad en México a pesar de tener una estructura rígida y unidireccional ante la toma de decisiones ha optado en ocasiones por espacios democráticos para solventar modelos educativos, reestructurar programas, elaborar proyectos institucionales, entre otros. A lo largo de los años la Universidad se ha ido integrando en convenios internacionales, vinculado con programas Nacionales y a hecho relaciones con el Estado, lo que ha originado la pérdida de su autonomía, generando un conflicto de autoridad.

Para Foucault la noción de *clase dirigente* no está ni muy clara ni muy elaborada; pues dirigir o gobernar, son nociones que requieren ser analizadas con mayor detenimiento. Asimismo, es preciso intentar saber hasta dónde se ejerce el poder, mediante qué intercambios y hasta qué instancias de jerarquía, control, vigilancia, prohibiciones.

Los cuerpos académicos han funcionado a lo largo de estos veinte años como consejeros para quienes asumen la administración de una Facultad o Universidad. En otras ocasiones, han sido estos grupos los que han dotado de recursos y proyectos a las instituciones y en los casos más extremos han sido freno para alguna toma de decisiones.

Así lo describe Bajo y Martínez (2006, p. 53),

La formación y empoderamiento de equipos académicos funciona también para contrarrestar las políticas de dependencia de los recursos, ayudando a la formación de otro tipo de liderazgo.

Por su parte el Mtro. Edgar confirma:

Los CA (silencio)...pueden actuar, pueden tener injerencia sobre las decisiones que se toman en la escuela y viceversa, las decisiones que se toman a nivel administrativo por la Facultad también van mediando que tanto un CA puede lograr hacer o no (E06/01042014).

Es a partir de la incorporación del programa PRODEP, obtener el Perfil deseable y crear o consolidar CA, que se ha asimilado una nueva cultura y gestión estratégica para el desarrollo de las IES. Díaz (2006, p. 42) dice al respecto:

La tendencia en las IES es que los PTC sean la parte más importante de la estructura del CA. Pero, además, son o serán parte conformante del poder en las IES, de los grupos y cuerpos colegiados.

Esto puede deberse, de acuerdo al Mtro. Edgar

...al hecho (silencio)...que el CA o los diferentes CA, concentran a los doctores o la gente con más experiencia y con cierto peso en la facultad, aunque no necesariamente es así. Entonces, los movimientos que se dan en el CA pueden actuar como un mecanismo de presión para que se tomen ciertas decisiones (E06/01042014).

Ante este contexto existen tensiones entre aquellos que pertenecen a los CA y los que no, esto debido a que los primeros se reconocen como los grupos que por orden toman las decisiones de la IES. Díaz Bustos (2009, p. 32), menciona lo siguiente:

...serán (los CA) los que se atribuirán la toma de decisiones estratégicas en las instituciones de educación superior.

Y un instrumento para garantizar esto, es la producción de recursos para la escuela, continuando con Díaz Bustos (2009, p. 43) menciona que:

Los mecanismos e instrumentos de esta gestión están asociados a la obtención de fines y la eficiencia organizacional.

Confirmando lo anterior, la Mtra. Eugenia menciona:

Solo por cuestión de recursos tienen peso los CA, el administrador ésta en su papel y bueno, si la cuestión de la política, porque aquí tiene que ver mucho la cuestión política, si todo hace referencia a obtener mayor recurso, entonces (los CA) deberían de tener influencia en la administración de la facultad (E07/03042014).

Otro comentario al respecto:

...el CA es para la institución un indicador, definitivamente tenemos la dependencia en éste,...proteger los intereses del CA que es un indicador y de su núcleo base que a su vez, son indicadores. Entonces tristemente, si veo la influencia en el plan de trabajo. (Refiriéndose a la administración de los recursos)...vamos a distribuirlos primero con los núcleo base y lo que se pueda disponer y lo que queda para los asociados, y si es de interés para el CA, entonces se reparte a los demás. Pero sí, es totalmente para los CA (E16/130614).

Por una parte, en el caso de la Facultad estudiada, se observa que la influencia de los CA se ve manifestada en la manera como se configuran los núcleos base de cada programa educativo, la carga docente de los diferentes programas, quienes se beneficiarán de los recursos económicos, si se pueden crear otros CA, hasta indicar qué profesores son los que deben asesorar tesis.

El malestar de los profesores que no forman parte del algún CA está presente, debido a que solo cumplen y trabajan en lo poco o mucho que les permita los acuerdos de la administración y los cuerpos académicos. Así lo refiere la Mtra. Bertha

En mi situación laboral, (refiriéndose a las funciones que le gustaría hacer), sé que llevan mucho tiempo, pero por mi categoría, vamos de alguna manera, lo puedo hacer, es cuestión que me lo permita, pero no se puede. Solo doy clases y algunas tareas operativas, generar productos, investigar no tanto (E9/23062014).

Estas situaciones han hecho que los profesores asociados o colaboradores y los que no pertenecen algún cuerpo académico se sientan por una parte poco escuchados ante la toma de decisiones, pues algunos argumentan ofrecer nuevas asignaturas para dar en los diferentes programas y no se les hace caso.

Otros hacen mención que ya tienen varios años en la misma categoría y por contrato, y no les ofrecen base, pero si han visto que llegan otras personas con otros perfiles y a ellos sí los basifican o les ofrecen recursos para las mismas tareas que se les negaron a otros.

El Mtro. Javier, haciendo referencia al querer ser parte de un CA, describe:

Desde mi visión llámese CA o cualquier otra actividad al que es invitado o requerido, cuando uno está en la posición de contrato pues se cuestiona, no quiere decir que no quiera hacerlo, lo hacemos y formamos parte de ello, pero a veces es posible que uno no se cuestione ni siquiera decir no, porque obviamente al estar por contrato todos queremos tener una base y para obtener esto hay que trabajar en lo que nos pidan (E7/11042014).

Sin embargo, la tensión en este contexto, también se encuentra entre la administración y los CA, pues dependerá mucho de quién éste en la administración y que cuerpo académico representa. Esto considerando que en ocasiones se puede privilegiar al CA que esté en cuestión.

2.2 Ser investigador o profesor

Una segunda tensión se encuentra en los roles que suscriben las categorías de los profesores universitarios. La Universidad en México desde hace aproximadamente 50 años contemplaba tres categorías para los profesionales de Educación Superior; entre ellas se encuentra el investigador, el profesor-investigador y el profesor de carrera. En cuanto al primero, es un profesional que exclusivamente se dedica a la generación y aplicación del conocimiento, su labor sustantiva recae en esta acción por lo que no se contempla las funciones de docencia o tutoría. La mayoría de estos se encuentran en los centros de investigación de la Universidades, estructuras independientes de las diversas carreras que se ofertan en las IES.

El profesor – investigador, que de acuerdo a sus características o funciones dentro de la institución se dedican en primer lugar a la generación y aplicación del conocimiento, además se les asigna algunas horas frente a grupo, lo que necesariamente no representaba enseñar lo que se investiga.

La última categoría corresponde al profesor de carrera, profesional encargado exclusivamente a la docencia, generación de material didáctico, asesoría de estudiantes y a todas las actividades relacionadas con la formación de estos.

La tensión entre los profesores tiene como antecedentes los programas de estímulos dirigidos exclusivamente a los investigadores (SNI y todos los que le preceden), ya que se reconocía con mayor estatus y beneficio económico la labor de investigación, mientras que el profesor de carrera no contemplaba programas similares que beneficiará su labor de la misma manera.

Sin embargo, la diferencia se acrecienta con la formación de los CA. Pues de acuerdo a los criterios del programa PRODEP, las funciones del profesional de la educación superior debería integrar tanto la investigación como la docencia, entre otras actividades. Situación que no agradó aquellos que habían acumulado experiencia laboral siendo solo profesores de carrera. Acosta (2006, p. 85) hace referencia a lo siguiente:

...el intervencionismo ortodoxo también está provocando la reaparición de un viejo conocido entre los académicos: el fenómeno de las imposturas, es decir, la proliferación de figuras pseudorepresentativas de los propios académicos, que se presentan así mismos como lo defensores de la esencia académica, las buenas tradiciones y del espíritu crítico de los académicos universitarios.

Mientras que los profesores noveles veían con incertidumbre a estas labores, pues muchos de ellos tenían la intención de solo ofrecer sus servicios como docentes y no como investigadores, ya que no se sentían formados para cumplir dichas demandas y representaba una carga adicional a sus labores. La Mtra. Sara describe:

...(refiriéndose a la función del investigador) un sentimiento de desventaja, un sentimiento de no tener un privilegio por ser asociado, por ser de contrato, para llegar a un mismo lugar hay que hacer el triple o cuádruple de esfuerzo que a lo mejor en otra posición no tendría que hacerse (E11/12072014).

En las observaciones de la Facultad estudiada se percibe descontento e incertidumbre por el quehacer del profesor universitario. Por una parte se les pide a los profesores de carrera que se incorporen a los cuerpos académicos, sabiendo que no pueden ser parte del núcleo base y que solo podrán trabajar como colaboradores.

Esta situación modifica su labor docente debido a que ahora tiene que combinar espacios y tiempos para la realización de tareas de investigación, que antes no efectuaba y que le generan una situación estresante ya que no han sido formados para ella. Adicionalmente debe realizar otras funciones como la tutoría y la gestión. El escenario se complica si se le exige que desarrolle esto, en el mismo tiempo de sus funciones que antes hacía y con la misma intensidad de los que solo realizan investigación.

Anteriormente se menciona que los cuerpos académicos eran grupos numerosos y que las líneas de investigación eran tan amplias que no permitía el desarrollo de una en especial, con el paso del tiempo se fueron modificando los grupos, se redujeron y fueron quedando solo las personas que proporcionaban la posibilidad de obtener la categoría de consolidación o en su caso la de más alto nivel. Para muchos profesores esto fue un atropello, ya que se sentían excluidos de los grupos que ellos mismos formaron, solo porque ahora no está entre sus planes estudiar un doctorado o realizar investigación. Esto para el CA representaba frenar el desarrollo del grupo, lo que dio como resultado la expulsión de estos miembros.

Por otra parte, para los profesores noveles esto resulta un gran dilema; en primera instancia, consideran que no entrar al juego de los CA representa

poner en riesgo su contrato, y por otra, la falta de experiencia para realizar estas acciones no les permite trabajar en el mismo nivel que los investigadores.

En cuanto a poner en riesgo el contrato, los profesores noveles afirman que el discurso de sus compañeros es claro, si uno no trabaja dentro de los cuerpos académicos es muy difícil acceder a una plaza. Por tanto, la opción de trabajar como colaboradores no es cuestionable, aun sabiendo que esto implica un esfuerzo mucho mayor que de aquellos que ya están basificados o de los que ya pertenecen al núcleo base.

Para otros, esta situación les hace pensar que para conseguir la permanencia tienen que cumplir con estos requisitos y aun así esto no garantiza la obtención del mismo. Así que el adherirse a un cuerpo académico, no da como garantía el desarrollo de las líneas de investigación, más bien un requisito menos para quien se quiera incorporar a la Universidad.

Esta situación puede ser de provecho para los integrantes del CA, pues en muchos de los casos el trabajo de campo, la búsqueda de información y otras tareas operativas serán elaborados por los de contrato. El Mtro. Ernesto describe una anécdota:

En una ocasión se acercó un Dr. y me pidió que le apoyará con un proyecto de investigación que iba comenzar, yo entusiasmado accedí, porque era mi primera oportunidad realizando investigación así que pensé, que trabajaría con él desde el planteamiento del problema,...dos semanas después, cual fue mi sorpresa, que me volvió a contactar y me dijo, necesitamos que nos ayudes haciendo una búsqueda bibliográfica, solo ten en cuenta que es para una publicación que tenemos que entregar. Le pregunté si yo iba estar en esa

publicación y me dijo que no, puesto que el estudio ya se había realizado, solo le faltaba actualizar una serie de referencia, no le dije más, luego entregué lo solicitado y no me volvió a pedir nada (E15/05052014).

El Dr. Roberto, menciona:

Pero a mí me molesta por ejemplo, me digan que Roberto tiene dos artículos este año, si pero los hice fuera de la facultad porque me presumes, si los hice en sábado y domingo, cuando no me pagan este tiempo. Porque me presumes, es un trabajo extra. Ya que en una jornada de trabajo normal no hay tiempo para estas cosas. Pero el CA está rindiendo y ha encontrado algunos trucos como hacerse de jóvenes que son mano de obra y todo, pero no está bien, no es así la cosa. No es que sea yo doctor y tenga cuatro o cinco chinos que me hagan la chamba. No es eso y no es así (E11/042014).

Otro punto en el que el docente novel encuentra una desventaja para trabajar en el mismo nivel de los investigadores, es la falta de experiencia. La mayor parte de los profesores dentro de las entrevistas reconocen que la investigación es una debilidad formativa, ya que no se instruyeron en esta área. Sin embargo, debido a la insistencia de la DES y la presión por alcanzar algo mejor, recurre a la realización de dichas tareas, son grandes intentos pero en ocasiones carecen de sustento metodológico o teórico.

Los aspectos de normalización en este contexto son muy claros, por una parte, la forma de realizar investigación está en función de los investigadores

que son miembros de los CA. Toda opción metodológica o teórica fuera de los diseños establecidos por estos, son cuestionables, y en su caso, rechazados para su realización. Así lo describe la Mtra. Martha

En una ocasión propuse un proyecto de investigación, pasé semanas desarrollándolo, tuve entrevistas con algunos expertos, profesores de otras facultades. A mí me parecía una investigación que iba traer información valiosa para la Facultad, pero al considerarme (por los investigadores) inexperta y por no cumplir con algunos elementos metodológicos (que ellos pedían), lo rechazaron, ni siquiera me dieron la oportunidad de mejorarlo (E20/22072014).

Por otra parte, esta falta de pericia lleva a muchos de los investigadores considerar que el profesor novel es quien desarrolla la talacha. Algunos de los docentes asumen que es necesario pagar una cuota para estar en el CA, y por tanto, ellos trabajan en productos académicos y luego integran a algún o algunos investigadores.

En algunas otras ocasiones, es el discurso de los investigadores el que evidencia esto; por ejemplo, un Dr. hace referencia a su incorporación a la Universidad y describe:

Cuando yo empecé en la Universidad, tuve que desarrollar las mismas funciones que ahora un profesor novel desempeña, era la misma presión y cantidad de trabajo (Comentario informal del 10052014).

Sin embargo, esto no es así, debido a que el programa de PRODEP no existía y hace 30 años se contaba con muchas más facilidades para alcanzar la basificación, inclusive algunos de ellos fueron empleados con la definitividad.

Otro discurso que concuerda con lo anterior es el siguiente:

Ellos deben reconocer que es parte de los que les toca hacer, las políticas son muy claras y en lugar de negarse a trabajar de esta manera, deben involucrarse más para alcanzar su perfil, y así crear su propio grupo de trabajo (C05/12032914).

Un comentario más, lo ofrece el Mtro. Joel:

A mí me preocupa la simpleza con la que nos han evaluado, que somos profesores de carrera, tenemos que dedicarle tiempo extra a la investigación, alguien dijo: no maestros esto lo hacen mucho por buena gente, hacen su docencia y además procuran hacer investigación. Y yo le comenté a costa de qué, este es el riesgo de los que estamos buscando un ingreso extra de alguna manera. Pero esto se debe a las condiciones que uno pueda tener, cuando uno está joven y está buscando la estabilidad: pues se tiene la juventud, se tiene la fuerza y muchas veces no existe el compromiso de una familia, por lo que no importa quedarse un poco más (E25/03122014).

Las manifestaciones en esta tensión son representadas, no solo por el nombramiento, sino lo que representa la labor docente e investigación para el profesional de educación superior. Por una parte, el profesor de carrera ve

minimizado el valor de sus tareas, a demás de distinguir la imposición de la investigación. Así lo manifiesta el Mtro. Gerardo:

...la valoración institucional tiene catalogado jerarquías distintas para las cosas. Entonces el profesor de carrera es menos que el profesor investigador, es de segunda categoría, formar un CA es disfrazarte entonces de profesor investigador, para que puedas cumplir con los criterios ya establecidos, pero ya no te pagan por eso. No te pagan como investigador, porque es menor el pago de un profesor de carrera. Aunque hagas el papel o hagas la chamba del profesor investigador en ese sentido. Esto es una de las cosas que veo, y no se cómo se vea en el ánimo de los compañeros (E24/13112104).

De manera concreta, las tensiones entre las funciones de investigación y docencia no se dan por las tareas mismas, más bien por la manera en cómo se regulan las relaciones y las comunicaciones de los profesores universitarios.

Es indispensable mencionar que la mayor parte de los integrantes de los cuerpos académicos tienen la categoría de investigador o profesor-investigador, por lo que su carga de horas de trabajo está distribuida en las funciones correspondientes a la generación y aplicación del conocimiento, así como unas mínimas horas a la docencia o gestión. En contraste, para los profesores de carrera esto no resulta ser muy claro, pues la distribución de sus horas no ha cambiado, la carga de trabajo sigue siendo la misma en cuanto a la docencia y se les exige desarrollar las funciones de investigación y producción académica como fuesen investigadores.

Lo anterior concuerda con el postulado del modo de acción, que hace referencia a mecanismos e ideología que representan represión para un grupo de una comunidad. Este discurso es consciente entre profesores e investigadores; empero, los intereses y la estabilidad del *modus operandi* parece ser más fuerte que la función del trabajo por la generación y aplicación del conocimiento o el trabajo colegiado. Díaz Bustos (2009, p.12) describe en su estudio el comentario de un investigador Emerito:

En lo particular no tengo ningún resentimiento soy de los más favorecidos (refiriéndose a los CA), tengo niveles altos, pero mis compañeros han sido golpeados, definitivamente están lastimados porque no se sienten reconocidos, ahora su objetivo es sacar dos artículos en revistas internacionales, no avanzar en conocimientos, no resolver un problema... se ha acabado con el motivo fundamental del científico.

2.3 El trabajo colegiado

Una tensión más se encuentra en la forma de trabajar colegiadamente, la Subsecretaría de Educación Pública (2013, en línea) describe en el “Programa de cuerpos académicos”, que la producción debe estar conformada por profesores del mismo cuerpo, o en su caso, con profesores de otros CA que conserven la misma línea de investigación. La finalidad de esto es garantizar que exista consistencia en las áreas de conocimiento y que los profesores se especialicen cada vez más en un tema.

No obstante, esto genera puntos de discusión y crea elementos de normalización. En cuanto a los primeros, la tendencia a la especialización no siempre es la más adecuada, pues de acuerdo a las exigencias laborales internacionales, se pretende que los profesores universitarios doten a los estudiantes de información y habilidades para resolver una diversidad de problemáticas en el área educativa. De igual forma, el investigador por atender una línea de interés puede no identificar otros temas o metodologías que pueden estar relacionados con lo que ahora se estudia.

Por otra parte, trabajar solamente con los integrantes de un cuerpo académico, para muchos investigadores no es muy grato, ya que por un lado reduce la oportunidad de trabajar desde otros puntos de vista. Otra reflexión al respecto, según algunos profesores, va en contra de la organización natural de trabajo, ya que no se pueden realizar ciertas labores con las personas que ellos desean, pues al realizarlas serán mal vistas dentro de la institución, de tal forma que consideran que esta modalidad de trabajo forzar las relaciones laborales.

Autores como Martínez, (2005, p. 321), describen en su artículo "*Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas; vicisitudes y retos de las políticas para la educación superior*", que la política de los cuerpos académicos ha hecho de las Universidades, territorio de tribus, y que los profesores, están en constante lucha por pertenecer a estas castas, con la finalidad de que al ser miembros de estos, garanticen la obtención de ciertos beneficios. Pese a esto, este estilo de trabajo ha incrementado el celo profesional, la lucha por los recursos y la búsqueda de un mayor estatus.

Mirar al celo profesional como un detonante del poder, recurre a las observaciones realizadas dentro de la IES, los datos describen que el poder puede estar determinado por el CA al que se pertenece, ya que dependiendo de su nivel y tipo de producción que se tenga en el grupo, será el grado de influencia que tendrán en la toma de decisiones de la IES.

Recordando, tanto las investigaciones sobre CA, así como las observaciones en la Facultad, declaran que una manera de crear los cuerpos académicos al inicio de la implementación del programa PRODEP, fue resultado de que la administración integró en grupos a profesores e investigadores que estaban interesados en un área. Esto no necesariamente implicaba que estuviesen desarrollando investigación, muchos de los docentes se dedicaban a impartir clases, generaban proyectos o programas relacionados con dichos temas. El Mtro. Gerardo menciona:

Recuerdo que fue por designación, o sea no recuerdo si ya se había formado el CA, y a mí me asigna al CA, fuimos como un grupo de profesores, en ese tiempo éramos técnicos todos, no sé si porque en este CA se encontraba el área que me gustaba y además de las asignaturas que impartía,...a todos, nos hicieron la invitación, pero ya estaba registrado, más o menos así fue la dinámica desde ese entonces (E18/08082014).

Además, estos grupos en algunas ocasiones carecían de cohesión, debido a que no sentían un interés propio por la unión, pues la manera de integración para ellos fue forzada, inclusive algunos otros describen que no

saben cómo terminaron en ese CA. Un ejemplo de la falta de cohesión la describe Chavéz González, Infante Bonfiglio, & Canto Herrera (2011, p.10)

...se reconoce también que persiste la falta de armonía entre LGAC, y que, aunque se han generado colaboraciones de casi todos, “hay una especie de centralización o ventaja que está de lado del líder”, lo que ha decir de los actores parece presentarse en ambos CA. Esto siempre genera algunas fricciones, que si no logran resolverse pueden terminar fracturando el CA.

Un ejemplo de no saber cómo se incorpora al CA, es el comentario de la Mtra. Jimena:

Cómo me incorporé a este CA, no soy muy consiente de ello, recuerdo que en alguna ocasión me dijeron si quería apoyar en un proyecto de investigación, no tenía idea de qué hacer, pues nunca había hecho algo así, y accedí en ese entonces, por que me pareció interesante aprender algo nuevo, luego me di cuenta que la temática me resultaba interesante y me involucré más, con el paso del tiempo, las relaciones de trabajo y las temáticas abordadas me hicieron quedarme en esta área, ...después de un tiempo se empezó exigir que nos incorporamos a un CA, así que por las amistades y las temáticas que ya había abordado se me asignó a éste. (E21/07092014).

Las conductas de normalización que se dan en estas situaciones se relacionan con la cohesión del grupo y la forma de producción. A este respecto, los postulados de propiedad y subordinación antes mencionados, pueden

sugerir que los profesores que son asociados y los que no son parte de estos grupos, perciben que los integrantes de los CA como actores que pretenden mantenerse en una clase dominante y que a través de ciertas formas de conducta y producción se encuentran en primer lugar de los que toman decisiones dentro de la institución. El profesor Gerardo argumenta:

...(refiriéndose al trabajo de los asociados o por contrato) de hecho alguien que haga investigación pero no forma parte de un CA no tiene impacto (en la IES). El hecho que un asociado asesore un trabajo de tesis no tiene impacto para el CA. De antemano se vuelve una élite, porque los parámetros de evaluación se vuelven así. Entonces no me voy a desgastar, darle chance a un asociado, mientras no impacta, ni fortalece al CA como tal.

Y esto resume a una la imagen del clima organizacional, porque puedo ser asociado y me interesa investigar, pero como yo no impacto al CA, pues no tengo apoyo para esto. Yo deseo asesorar una tesis, pero no impacto, obviamente los que están siendo marginados, porque quieren hacer investigación, o asesorar una tesis, se deben sentir muy mal. Y esto es parte del clima organizacional (E16/09092014).

La situación a nivel Nacional es parecida, así lo describen los siguientes comentarios:

En la institución ha actuado la teoría de la dependencia de los recursos, la cual explica que el manejo de los grupos y equipos de trabajo está muy condicionado al poder de aquellos grupos y

dependencias universitarias que tienen el control de los recursos (Bajo & Martínez, 2006, p.55)

Considerando las experiencias previas y las observaciones dentro de la institución educativa, se percibe que los cuerpos académicos establecen una característica de exclusividad en sus miembros dentro de la institución. Debido a que no se puede trabajar en otro proyecto que no esté relacionado con el cuerpo académico. Esto es resultado de los criterios de evaluación para los cuerpos académicos, en los que se les exige que la producción sea conjunta y esté hecha colaborativamente.

Por otra parte, existe una lucha entre los integrantes de algunos de los CA, esto para identificar cuál es el que produce más investigaciones o productos académicos, quiénes tienen mayor SNI y en qué nivel se encuentran. Para estos profesores, dichos logros representan mayor estatus y mayor oportunidad de ser escuchados. Esta situación ha generado una serie de normas que imposibilitan a los integrantes a trabajar con personal que no pertenece a estos grupos. La Dra. Lizeth menciona:

...yo lo veo como un medio en que la gente que integra el CA genera beneficios para sí mismo, o sea poder cumplir con el perfil deseable que tanto se necesita ahora, entre los académicos poder desarrollar sus propios productos no, esto lo veo como en una parte del CA, la gente que puede acceder a esos beneficios, pues esos mismo proyectos que se generan sirven para eso (E16/18052014).

Una manera de lograr estos beneficios es creando mecanismo que orienten la labor de los integrantes a ellos. En el caso de los programas que se imparten en la Facultad, la maestría que tiene orientación a la investigación es el programa más resguardado por los CA, pues es de conocimiento que les traerá mayor beneficio. Las tesis de los estudiantes deben estar vinculadas a alguna línea de investigación de los diferentes CA y los comités revisores de tesis, deben integrar por lo menos a dos de los integrantes del CA en cuestión, disminuyendo las posibilidades de participar de los profesores asociados o docentes que no pertenece al CA o no beneficiando la formación de los estudiantes. El Mtro. Germán describe:

...es una situación difícil, ya que la política establece que dos revisores deben ser del núcleo base, porque si no encuentras a alguien con el que tengas un nexo de confianza, pues si pudieras ver entorpecido el trabajo y el que va salir afectado es el estudiante. Entonces en esa situación, pues si hay que ser honestos y decirle al estudiante que no (E12/03052014).

Esta situación es muy parecida en cuanto a la carga docente, las asignaturas serán repartidas en primer lugar entre los integrantes del CA, luego asociados y por último y si existe la posibilidad, a un profesor que no pertenezca a estos grupos.

Si se refiere a los proyectos de investigación, estos generalmente son dirigidos por los integrantes del CA, y deben estar involucrados cuando menos dos integrantes de estos grupos. Para que un proyecto esté autorizado, debe

ser evaluado por un comité de la Facultad, que en su caso está integrado por los representantes de cada CA y dos miembros externos.

Estos mecanismos aseguran que la producción científica de la Facultad sea consistente con las líneas de investigación de los CA, pero disminuye la posibilidad que los demás profesores puedan participar de la misma manera que estos integrantes.

Otro mecanismo Institucional que favorece a estos grupos, es el de no formar nuevos CA, si sus miembros no tienen la habilitación última y no poseen los criterios de producción en conjunto. Esto regula que los porcentajes institucionales o de cada dependencia no se vean amenazados ante las instancias evaluadoras. Por tanto, se exhorta a los profesores a adherirse a un cuerpo académico existente, trabajar para este CA y de forma paralela tener producción con aquellos que integrarían su nuevo CA. Situación imposible, considerando la carga de trabajo que solo representa producir para un grupo, de tal forma que los profesores terminan por desistir y se involucran con el CA ya existente.

Por el contrario, a nivel nacional existen universidades que consideran importante, ofrecer la posibilidad para que los docentes generen nuevos CA. Así lo afirman Chavéz González, Infante Bonfiglio, & Canto Herrera (2011, p. 43):

Según el decir del académico, se concretará una separación de las líneas de investigación –algo que ya se veía venir-, para formar “un nuevo cuerpo académico con la incorporación de algunos de los nuevos doctores con que cuenta la Facultad”. La idea, según menciona, es que los grupos se concentren mayormente en producir sobre los campos de

estudio que les interesan y en los que tienen ya un reconocimiento ganado, como es el caso de los estudios lingüísticos, los estudios literarios y los referentes al campo socio-histórico.

En el ámbito nacional existen diversas actividades que tienen la finalidad de regular y controlar lo referente a los CA. Por ejemplo en la Universidad Autónoma de Sinaloa, el Reglamento de Investigación y Posgrado se reforma para incorporar aspectos relacionados con los cuerpos académicos. Bajo & Martínez (2006, p. 19), mencionan:

Este reglamento exige que cada programa esté sustentado en un cuerpo académico que garantice, además de la docencia del programa, la realización de los trabajos de investigación para que los estudiantes puedan obtener su grado y así contar con una buena eficiencia terminal.

Chavéz González, Infante Bonfiglio, & Canto Herrera (2011, p. 9), describen que en la Universidad Autónoma de Nuevo León se generaron estrategias democráticas para la obtención de un plan de trabajo, así lo refieren:

Es importante destacar que en el documento se reconoce que en cuanto a la cobertura de los CA por áreas del conocimiento, se han logrado avances en materia de homologación de capacidades, pero aún se advierten disparidades en los grados de consolidación, las cuales están siendo atendidas con nuevas políticas y estrategias institucionales (Informe 2010).

2.4 Beneficios del cuerpo académico

Una última tensión y el mecanismo de normalización se reduce en los beneficios que otorga el pertenecer a los cuerpos académicos. Para aquellos que son del núcleo base son más tangible e inmediatos que para los demás profesores. Por ejemplo, si un investigador trabaja una investigación con varios profesores colaboradores, los diferentes productos que resulten de éste servirán al investigador para participar en los diferentes programas de estímulos, para el Sistema de Nacional de Investigadores, Programa de Estímulos al Desempeño Docente, entre otros. Mientras que para los docentes colaboradores por razones de categoría, tipo de contrato no pueden acceder a estos beneficios.

Esto genera un desánimo y desinterés por la participación en los CA. Los profesores asociados y los que no pertenecen a un CA reconoce que su labor trae muy pocos beneficios, y de lo contrario, le trae más actividades por realizar.

Díaz (2006, p.18), en su artículo *Evaluación de la educación superior. entre la compulsividad y el conformismo*, describe que:

La evaluación de los académicos a partir de los resultados de la investigación es considerada por los propios evaluados como una “violencia sobre sus procesos” naturales de trabajo. Aun quienes defienden el programa –los menos– lo hacen solamente argumentado el beneficio económico.

En el discurso que se usa en la Facultad estudiada, se percibe el interés, por parte de los doctores, de que los profesores noveles perciban la importancia de cumplir las tareas de los CA, siempre haciendo una reflexión entorno al futuro. Por ejemplo, el Dr. Gabriel menciona en una charla informal:

Es importante que hagas investigación y que la hagas con los integrantes del CA, esto te traerá beneficios para cuando te incorpores al núcleo base, toda tu producción realizada será valorada y podrás alcanzar más (P12/24032014).

Otro comentario al respecto, lo ofrece la Mtra. Clara

En ocasiones me dicen que debo producir más, que debo relacionarme más con ellos y desarrollar más trabajos, esto no solo me dará la estabilidad laboral, también beneficios económicos, un dinerito no está de más (E15/062014).

Sin embargo, para Foucault el poder no solo representa opresión o limitantes, más bien ofrece transformaciones, y en este sentido se puede apreciar que los CA, también han dado un gran aporte a las IES, pues es a través de las situaciones que imponen las fuentes evaluadoras se han generado nuevas formas de trabajo que han favorecido la labor docente. Por ejemplo el Mtro. Germán reconoce:

...mis compañeros, ahora están más alerta de lo que se está haciendo, con la finalidad de identificar la línea en la que se parece, para apuntar al compañero y pueda trabajar conmigo esto. Estamos en este proceso. Siempre hemos buscado soluciones, tal vez no las que se

esperaban los evaluadores externos, pero siempre buscando nuestra propia solución a la realidad, porque somos profesores distintos y de formación distinta, por lo que no podemos quitarnos el estigma de la profesión que tenemos (E21/09092014).

Al respecto (Alvarado, Manjarrez & Romero, 2010: p. 259) mencionan:

...(Que) el académico de educación superior no sólo debe aprender a planear a corto, mediano y largo plazo (pues ello redundaría en su visión), sino que debe aprender a solicitar y obtener los recursos de la investigación, administrarlos adecuadamente y racionalmente, contemplando los espacios de presentación de los productos de la investigación.

El análisis desde los diferentes postulados de poder, permitió explorar la dinámica de los cuerpos académicos, se reconoce desde la dialéctica que ofrece las tensiones entre los integrantes del núcleo base del CA y los asociados o los demás profesores, los mecanismos de normalización en lo que se represente el concepto de poder.

Así mismo, existe coincidencia entre lo que se describe en los diferentes documentos referentes a los CA a nivel nacional y lo recabado en las observaciones y entrevistas en la facultad estudiada.

3. El cuerpo académico desde la teoría de Luckman y Berger

Hasta este momento se ha mencionado lo que es el CA, como difiere de otros grupos de profesores, así como el contexto en el que se sitúa y la manera en como se han generado ciertas acciones de control con la finalidad de garantizar su permanencia. Ahora corresponde analizar los aspectos de socialización desde la postura de Berger y Luckman, pues por medio de su teoría podremos evidenciar cómo se han generado ciertos hábitos que han logrado legitimarse con el pasar del tiempo.

Para los autores existen cinco elementos fundamentales que definen la realidad:

a) *la conciencia*, que define la intención y la búsqueda de objetos; es decir; para Luckman & Berger (2003, p. 17) ésta es *siempre intencional, siempre apunta o se dirige a objetos. Nunca podemos aprehender tal o cual substrato supuesto de conciencia en cuanto tal, sino sólo la conciencia de esto o aquello*. Su importancia radica en que la conciencia se encuentra presente en la vida cotidiana, de acuerdo a los autores es imposible ignorarla y aún más difícil atenuar su presencia, debido a que la realidad de la vida cotidiana se presenta objetiva¹⁶.

b) *el mundo intersubjetivo*, que se comparte con los demás; según los teóricos esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que se tiene conciencia.

¹⁶ Según Luckman y Berger (2003), *El lenguaje usado en la vida cotidiana proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para uno* (p. 37).

Esto debido a la actitud natural¹⁷, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres.

c) *la temporalidad*, como carácter básico de la conciencia. Luckman y Berger reconocen en el tiempo una propiedad intrínseca de la conciencia, debido que la vida cotidiana está limitada a esta estructura, dicha organización es coercitiva y no es posible ir en contra de ella.

d) *la interacción social*, según los autores la realidad de la vida cotidiana es algo que se comparte con los otros, por lo que se genera un intercambio entre la expresividad de uno y el otro. Pero para que un individuo pueda considerar real lo que el otro expresa como verdad, es necesario que no solo exista consistencia en lo que el otro expresa, sino que el individuo puede evidenciar y así confirmar desde su experiencia lo que el otro dice. En palabras de los teóricos:

La realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y tratados en encuentros cara a cara (Luckman & Berger, 2003, p.22).

e) *el lenguaje*, como elemento clave objetivo que facilita la estructuración del conocimiento en términos de relevancia. Por tanto, la expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común (Luckman & Berger, 2003, p. 50).

¹⁷ Por actitud natural se entiende a la actitud de la conciencia del sentido común, en el que se comparte con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana.

Estos elementos están presentes en las experiencias alusivas a los CA, pues al situarse un cuerpo académico en contacto con otro(s), las acciones o mecanismos que para un grupo ya son habituales, se descubren en una pluralidad de modos de vivir y entender esta realidad, dando como consecuencia una construcción social.

Entonces, mirar a los CA desde esta teoría es dar voz a la vida cotidiana de los docentes, es reconocer cómo desde las interacciones sociales, se han creado tipificaciones de lo que es el cuerpo académico, es asumir que con el correr del tiempo se ha actuado de una y otra forma y que en este actuar se ha logrado responder a algunas situaciones o necesidades que se presentaron como urgentes de considerar.

A continuación y tratando de no ser repetitivos con los temas mencionados en los capítulos anteriores, se reflexiona sobre el proceso de construcción de los cuerpos académicos como realidad objetiva, por lo que se destacan dos momentos básicos: la institucionalización y la legitimación.

3.1 La institucionalización

Para Berger y Luckmann (2003, p. 128), el ser humano se forma en interacción con su ambiente, en un orden social y cultural. En cuanto al orden social, los autores describen que el ser humano a diferencia de los demás mamíferos superiores, carece de un código de comportamiento genético prefijado para su autodeterminación.

En contraste, el ser humano posee una estructura genética que le permite desarrollar una diversidad de patrones de comportamiento a través de

una relación dialéctica con el hombre mismo. Esta relación da sustento al orden cultural, pues es a partir de las interacciones que el ser humano genera una constancia en sus prácticas, dando como resultado la cultura. Así se refiere Palomar (2013, p. 3), al describir que la cultura es entendida como:

el conjunto de significados compartidos sobre la vida social, contruidos por los diversos grupos a escala macro o micro, y que permiten a los individuos que los integran relacionarse, así como dar sentido a sus acciones y desenvolverse en un entorno social determinado.

Lo anterior, representa que el individuo no nace miembro de una sociedad, más bien nace con una predisposición hacia ella y luego llega a ser miembro de ésta. Para el programa PRODEP, esta realidad es figurada en la función de los CA, pues se supone que el profesional de la educación tiene una predisposición para desenvolverse en estas formas de trabajo; sin embargo, en muchas Universidades, los profesores no nacen junto con los CA, más bien son integrados a los CA ya establecidos por las Instituciones de Educación Superior. Así lo ejemplifica Chavoya (2001, p.7):

Cuando la investigación se extendió en la Universidad de Guadalajara se crearon los nombramientos correspondientes, pero no se construyó ningún perfil del candidato. Los criterios, normas y reglamentos que surgieron fueron el producto de las características de los investigadores reclutados a partir de la década de los ochenta y de los criterios nacionales que empezaron a surgir y sirvieron como base para distribuir los escasos recursos existentes para apoyar la

investigación universitaria. Estos criterios afectaron a los miembros de la institución Educativa puesto que sólo unos pocos habían alcanzado el grado de doctor, aunque la mayoría desarrollaba proyectos de investigación, pero sin financiamiento. Las nuevas exigencias les han obligado a completar su formación. Ahora son más los que tienen o están próximos a tener el grado de doctor o de maestro.

Hablar de la realidad institucionalizada¹⁸ es referirse a la habituación del ser humano, es decir, para el hombre existen acciones que han sido llevadas constantemente a la práctica, haciendo de ellas pautas para quien las ejecuta. Esta habituación permite que un acto se convierta en una rutina; por una parte, asegura que un individuo actúe con rapidez y sin ser tan consciente de su forma de actuar. Por otra, le permite una innovación constante, pues minimiza esfuerzos y ayuda a identificar otras posibles opciones ante situaciones extrañas, pero parecidas a su experiencia.

Los cuerpos académicos han atravesado por esta situación, ya se ha mencionado que durante la implementación del programa PRODEP, estos grupos continuaban con las mismas funciones que tenían, puesto que no reconocía otras formas de trabajo. Sin embargo, al reconocerse y al estar en contacto con otros cuerpos académicos sus funciones se fueron modificando, generando así una nueva cultura laboral.

De estas nuevas formas de actuar de los profesores, fueron surgiendo tipificaciones, acciones que de acuerdo a Luckman & Berger (2003), tienen una fuerza normativa, ya que *se experimentan como existentes por encima y más*

¹⁸ Se entiende por institucionalización a la definición y establecimiento de roles y normas para hacer más fácil y eficiente la vida social.

allá de los individuos a quienes acaece encarnarlas en ese momento (p. 56).

Así, el cuerpo académico adquiere la imagen de institución, pues, adquiere su función de control social¹⁹. Manuel Gil (2000, p. 105) dice al respecto:

(refiriéndose a la implementación de los CA) El cambio es ineludible. No es optativo; pero el sentido del cambio, su coordinación y rumbo no están definidos mecánicamente. Por ello, resulta necesario preguntarnos, y luego esclarecer mediante la labor de investigación, si los académicos han sido actores, sujetos, o más bien espectadores o rehenes de las transformaciones y, en todo caso, intentar comprender por qué ha sido así y no de otra manera.

Otro comentario al respecto, lo describe Rodríguez Kauth (2009, p.37):

...en los espacios académicos impera la libertad y que por ello los universitarios son las personas laboralmente más libres de las que se pueda sospechar. Tal prejuicio positivo no es erróneo mientras se lo maneja en el plano del mundo de las ideas mas -en el mundo de lo real, que es en el cual nos movemos cotidianamente- es posible observar que el mismo es falso y esto obedece a la elemental lógica de que los universitarios, en especial los profesores, también son humanos y por eso ellos se encuentran atenazados por los mismos miedos o temores que el resto de los mortales.

¹⁹ Las tipificaciones son consideradas control social, porque son objetivaciones que cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos estableciendo pautas que lo canalizan en una dirección determinada

Pero para que la institucionalización se haga efectiva, es indispensable la existencia del lenguaje, es a través de este que se objetiva las experiencias compartidas y las vuelve más accesibles a todos aquellos que viven en las mismas condiciones. Magaña Medina, Surdez Pérez, Sandoval Caraveo, & Aguilar Morales (2015, p. 12) en su estudio “*Síndrome de Desgaste Emocional y factores asociados en profesores de Cuerpos Académicos*”, describen que:

Los resultados evidencian muchos problemas que antes no habían sido documentados de manera sistemática en las universidades mexicanas. Por ejemplo, el conflicto y ambigüedad de roles que genera dificultades en el trabajo individual y en equipo; las percepciones de insatisfacción laboral por inequidad en la distribución del trabajo y los diferenciales de colaboración en los diferentes cuerpos académicos, los cuales generan condiciones desfavorables del clima organizacional.

Siendo las cosas de esta manera, resulta claro considerar que las evidencias de las diferentes investigaciones sobre los CA, los documentos originados por las autoridades de las diferentes universidades y el discurso de los profesores universitarios que se han entrevistado, permiten por una parte la comprensión de una manera consistente y coherente de la realidad subjetiva de los docentes.

Por otra, al existir coincidencias entre las experiencias de los profesores se reconoce al CA como una realidad objetiva, pues por medio del lenguaje, es como también se genera el conocimiento de los universos simbólicos que son creados.

El conocimiento, desde esta perspectiva, determina el nivel de integración existente en un orden institucional dado: que establece la manera de como debe actuar el profesor que aspira integrarse o ya está involucrado en el programa PRODEP, precisa quienes están más obligados a realizar estas acciones y destina todas las situaciones que en ellas caben. En este sentido, las maneras de actuar, los grados de participación aparecen como tipificaciones, con un orden de control y de distribución social del conocimiento.

Es indispensable mencionar que este conocimiento institucionalizado, no se impone de igual forma sobre todos los profesores universitarios, pues existe una relación dialéctica entre conocimiento y base social; es decir, el programa PRODEP no ha logrado impactar a todos los docentes universitarios, debido a factores como la experiencia laboral, el tipo de contrato y los diferentes roles que se ocupan dentro de las dependencias educativas.

Sobre este asunto, se reconocen diferentes subuniversos de significado que son parte de este conjunto social, estos grupos se promueven de manera directa o indirecta, consciente o inconsciente. A continuación, se presenta el segundo elemento básico de la realidad objetiva de la teoría Berger y Luckmann: la legitimación.

3.2 La legitimación

Por legitimación se entiende el proceso que constituye una objetivación de significado en un segundo orden²⁰; es decir, éste surge cuando las

²⁰ Para Luckman y Berger el proceso de socialización se da en dos niveles, uno primario y el otro secundario. En cuanto al primero se hace referencia al proceso de institucionalización, mientras que el último a la legitimación.

objetivaciones del orden institucional deben ser transmitidas a nuevas generaciones o a los grupos que no han sido impactados.

La trayectoria histórica de los CA se ve reflejada en los diferentes estudios. Se puede apreciar que durante los primeros diez años de la implementación del programa PRODEP, los profesores universitarios se encontraban en una resistencia por participar en dicho programa, así como adecuar las nuevas funciones que se les solicitaban. Del 2006 hasta el día de hoy, los CA se han ido fortaleciendo, las nuevas formas de trabajo y las conductas se han tipificado. Sin embargo, se reconoce que aún falta planeación y mirar de otra forma las presiones externas. Por ejemplo, Quintero Felix, Corrales Bargueño, Martínez Huerta, & Aréchiga Sánchez (2001, p. 21), mencionan que:

la dinámica de cambio que se viene produciendo en el ámbito académico, al no tener como fuente de su gestión un proyecto propio de nueva universidad, que estructure y encause con sentido de comunidad el quehacer académico, está debilitando los factores institucionales de identidad, coordinación, integración y generación de espacios de cooperación entre las Unidades Académicas que conforman esta institución de educación superior.

Continúan los autores describiendo que en su universidad:

...los procesos de cambio son motivados principalmente desde el exterior, siendo generadores de fuerzas de cambio que carecen de un plan estratégico efectivo y de un modelo de gestión que encause, promueva y controle el desempeño institucional. Aunque vale la pena

relativizar el peso asignado a las fuerzas externas que están motivando el cambio, dado que la universidad es considerada un sistema entendido como aquél que debido a la acción de las variables externas entra en movimiento, para que en su interior se generan también fuerzas que inciden en su transformación, y el funcionamiento de ésta afecta positivamente a su contexto (p. 21).

Por otra parte, para Berger y Luckman (2003, p. 164) la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de funciones y roles, ya que de ellos depende directa o indirectamente la división del trabajo. Este proceso demanda la adquisición de un vocabulario específico, por lo cual se adquiere el conocimiento para la comprensión tácita de algunas conductas.

Por otra parte, para que la legitimación se alcance se requiere de cuatro niveles distintos, los teóricos los categorizan de la siguiente manera: 1) un sistema de objetivaciones lingüísticas; 2) proposiciones teóricas en forma rudimentaria; 3) teorías explícitas del orden institucional; y 4) universos simbólicos. A continuación se describen y se ejemplifican.

3.2.1 Objetivaciones Lingüísticas

Para los autores, la función de lenguaje radica no solo en distribuir los criterios de comportamiento, más bien es un mecanismo para crear sinergias sobre lo que se espera, ante esto los teóricos afirman que a través del lenguaje (un individuo) *puede trascender el espacio que separa su zona manipuladora de la del otro; puede sincronizar su secuencia de tiempo biográfico con la suya, y dialogar con él sobre individuos y colectividades con los que de momento no*

está en interacción "cara a cara" (Berger y Luckman, 2003: p. 27). Al respecto Ramos & Aguilera (2013, p. 6) ejemplifican, al describir que en:

la Universidad Tecnológica del Suroeste de Guanajuato visualiza la necesidad de promover el proceso de integración entre los Cuerpos Académicos de las Instituciones de Educación Superior y de Nivel Medio Superior, proporcionando un espacio de discusión y análisis de los trabajos realizados por dichos cuerpos y fomentando el conocimiento entre ellos y la formación y consolidación de redes que permitan una labor investigativa más eficaz y un incremento sustancial en la difusión de los nuevos conocimientos.

Investigadores como Bajo & Martínez (2006, p. 12), describen una situación semejante en su Universidad, pues se generan espacios en los cuales los CA comparten y promueven acuerdos que se concretizan en planes de trabajo, los autores mencionan que en su Universidad se:

realizó el Primer Encuentro de Cuerpos Académicos, el cual se convirtió en un espacio de propuestas en la idea de fortalecer esta forma de trabajo al interior de la Universidad.

Dentro de la Facultad observada se han creado reuniones semestrales, seminarios y coloquios en los que se comparten las propuestas de investigación, inquietudes y dudas sobre cómo mantener el nivel de consolidación de los CA. Sin embargo, estos procesos de socialización no siempre son para todos los que colaboran dentro de los CA, identificando con

esto la división de trabajo que anteriormente se narró. Así los describe el Dr. Germán:

Yo lo percibí hace algunos años, recuerdo que cuando convocaban para la participación, se invitaba a los asociados, pero ahora lo veo menos, ya veo que las preocupaciones de mantener la consolidación de los CA, ya están más desglosadas en tarea concretas, que abarca solamente a los que integran estos CA (E20/21112014).

Estos mecanismos cerrados, en los que no se socializa a todos los colaboradores o no se informa al resto de los profesores, no permite que se cumpla la función de objetivación, dejando en aquellos que no forman parte de estos grupos o de los asociados un cierto malestar por no comprender lo que realmente se espera de ellos. Así lo menciona la Dra. Martha:

Lo que podría comentar desde mi percepción es que la dinámica entre CA posiblemente falte un poco de armonía, creo que ésta es la palabra adecuada. Claro no podemos olvidar que cada quien trabaja en su área, cada quien quiere reforzar esa área, pero al fin de cuentas todos pertenecemos y somos parte de la misma institución. Es como si hablamos de un sistema, le falta una parte no funciona bien. Aunque cada quien tenga una función especializada formamos parte de lo mismo y a veces me da la sensación de estar seccionada (E18/06092014).

3.2.2 Propositiones teóricas en forma rudimentaria

Luckman y Berger (2003, p. 22) declaran que en el proceso de socialización secundaria se recurre a diversos esquemas explicativos con los

cuales se establecen o hacen referencia a grupos de significados objetivos²¹. Estos esquemas son sumamente pragmáticos y se relacionan directamente con acciones concretas.

En el caso de los cuerpos académicos y del perfil del profesor universitario, las proposiciones se encuentran en los axiomas o supuestos que se vuelven como estandartes de las funciones del docente o del trabajo en los CA. Dimas, Torres, & Castillo, (2012, p. 257) cita a Grediaga y afirma que:

Es reconocido que la relación de las profesiones con la sociedad y el conocimiento válido puede concebir la profesión académica (...) como forma legítima e integrada de agrupación ocupacional. Representa la asociación de actores que se ubican en las organizaciones de educación superior para cumplir con un fin, la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento...

Así los autores suponen que los académicos constituyen un tipo específico de rol ocupacional, por ser los responsables directos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que concluye con la obtención de grados otorgados por las instituciones.

Otro relato lo ofrece el Dr. Manuel Gil (2000, p. 15), quien escribe refiriéndose a la experiencia de los cuerpos académicos:

Cuando un niño, a pesar de su corta edad, adopta poses o actitudes propias de alguno de sus padres, la sabiduría popular expresa que ese gesto no lo hurta, lo hereda... No hay, creo, duda al respecto del

²¹ las maneras de manifestación de estas teorías se encuentran por una parte en los proverbios, las máximas morales y las sentencias, también suelen utilizarse las leyendas y cuentos populares.

impacto de los procesos de génesis en la evolución de los fenómenos de la vida, pero la moderna biología no considera determinados a los eventos sólo por sus condiciones iniciales, aunque sí influidos por ellas. Hay un balance, pues, entre las condiciones de inicio y los contextos dentro de los cuales transcurre la evolución, incluida, por cierto, una dosis de azar.

En la sección anterior, se han expuesto las características generales más destacadas de lo que hemos dado en llamar las condiciones iniciales de las trayectorias laborales de un grupo amplio de académicos mexicanos. Esos rasgos generales de la incorporación e iniciación de los profesores universitarios contemporáneos, vistos así, podrían hacernos pensar en una homogeneidad muy fuerte en los inicios y, probablemente, en una serie de efectos posteriores, igualmente invariantes, derivados de las condiciones de partida.

Llama la atención, que en algunas ocasiones estas proposiciones teóricas permite visualizar o comprender el sentir de los que participan en estos grupos. En el caso de los profesores de la Facultad estudiada, el Mtro. Juan menciona que el trabajo de los profesores que pertenecen al núcleo base y asociado puede asemejarse al de un juego de beisbol, esto es lo que dice al respecto:

Los profesores del núcleo base son como el bateador, es su turno al bateo, conecta un hit, pero solo llega a primera base, para que no siga corriendo, llama a un bateador emergente (profesor asociado) y éste tiene la obligación de desarrollar toda la carrera. O puede ser el caso de

pitcher, quien tira la pelota en las primeras entradas y después cede su turno para el relevo, quien a su vez tiene la responsabilidad de ganar el partido. Solo piensa en la presión de estos jugadores (E13/29042014).

En otras situaciones, las frases de aquellos que tienen el conocimiento especializado o son los que cuenta con la mayor experiencia laboral, representan para los profesores novatos la norma a seguir, sin siquiera dudar de que se encuentre en lo incorrecto. Es el caso de la Mtra. Eugenia quien menciona:

Creo que ya me acostumbre a la presión, siempre hay un comentario por parte de los doctores “así empezamos todos”, “todos tenemos que regalar nuestro trabajo al principio, es el costo de aprender” (E16/21052014).

Por su parte, los profesores también asumen que el trabajo colaborativo es una herramienta útil, no solo para su quehacer como profesionistas de la educación, sino como ejemplo para los estudiantes, ya que estas situaciones son las que van enfrentar en su ámbito laboral. Así lo manifiesta la Mtra. Bertha:

Los CA son una actividad productiva, si se realiza como debería ser, ya que el trabajo colaborativo o cooperativo que se realice en éste, trae un beneficio doble. Por un lado al investigador, pues el conocimiento que se genere es esfuerzo compartido, lo que permite mayor calidad de éste... el segundo beneficio es para los estudiantes, ya que a través del

modelaje de sus profesores podrán adquirir u observar lo que requieren para desempeñarse como profesionistas (E27/21112014).

3.2.3 Teorías explícitas del orden institucional

Es a través de las teorías explícitas que se legitima una tipificación en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado. Estas legitimaciones proveen marcos de referencia de los comportamientos esperados, en muchas ocasiones estos suelen ser bastante amplios, por lo que logran respresentar los diferentes sectores que viven dicha situación.

Por ejemplo, el discurso que con frecuencia se da en la Facultad, durante los informes y reuniones de trabajo de los profesores, demarca una doble intención. Se asevera que el profesorado no puede mostrar desinterés por participar en los CA, pues es a través de éste y de otros indicadores que se reconoce y se posiciona la Facultad dentro de la Universidad.

Al mismo tiempo, se sugiere o condiciona, a participar en los que ya están establecidos, así como buscar sus propios recursos para lograr los mismos indicadores de los profesores que pertenecen a los CA, pues el no cumplir o generar otro CA crearía cierta desestabilidad en los índices de los indicadores actuales. El comentario de un administrador, lo escribe de la siguiente manera:

Quisiera agradecer todo el esfuerzo que realizan en su trabajo, es lo que nos ha permitido alcanzar los logros que hasta ahora tenemos, yo se que algunos no les gusta esta forma de trabajo (hablando de los indicadores), pero habrá que reconocer que no es solo cuestión de la Facultad, sino es un política nacional que se debe realizar...

...recordar que cada vez hay más competencia y poco recurso, por lo que les invito a buscar sus propios recursos para que puedan lograr el perfil deseable aquellos que no lo han hecho o mantener el perfil a los que ya lo tienen, así como sumar esfuerzo para mantener los CA (C02/15052014).

Estas teorías explícitas son transmitidas por medio de procedimientos formalizados, encabezados por personal especializado. La función de los legitimadores es buscar la integración entre la totalidad del orden institucional y la totalidad de la vida del individuo; es decir, el orden social debe tener sentido para los participantes en diferentes procesos, mientras que el individuo establece un significado subjetivo.

En el caso de los CA, esta acción se representa en los comentarios que los investigadores o profesores de mayor experiencia ofrecen de los CA, pues representan para el resto de los docentes, el parámetro a seguir y por consiguiente su discurso será siempre contemplado en la toma de decisiones.

Algunas observaciones en la institución investigada evidencian que durante el mecanismo de generar productos académicos como artículos, capítulos de libros o investigaciones, los profesores noveles recurren a incorporar a los investigadores del núcleo base de los CA. Esta situación suelen ser por un doble motivo; aprender o asegurar que su producto o propuesta de trabajo sea aceptada. El Mtro. Joel menciona.

A mí me ha tocado trabajar con tal Dr. esto representa para mí una gran oportunidad, pues sé que tendré que trabajar mucho, pero también aprenderé (E23/05092014).

Otro caso parecido lo relata la Dra. Eugenia:

Mi primera experiencia en la que participé como responsable de un proyecto de investigación, tuve que hacerlo vinculando a un Dr. siento que esto me ayudó, no solo en el aspecto metodológico, sino en asegurar que mi investigación pudiera ser aprobada, ya que al tener a un Dr. con experiencia, me dio mayor presencia, así como una mejor redacción y seguridad al presentarlo (E24/11122014).

Por consiguiente, la legitimación comienza a propagarse gracias al desarrollo de las proposiciones de teorías explícitas y a la administración a cargo de legitimadores, haciendo de ésta una aplicación pragmática para quien la práctica.

3.2.3 Universos simbólicos

Los universos simbólicos²² proveen la delimitación de la realidad social. Tienen la función de ordenar la historia y sitúa los sucesos colectivos. En cuanto a las instituciones sociales, son los que organizan de forma congruente la posición que ocupa cada individuo en el conjunto social.

En el caso de los CA, los universos simbólicos son los significados que se refieren a la realidad de lo que implica el deber ser de trabajar en un CA, es el universo que establecen los roles a desempeñar, determina la identidad y el total de relaciones que constituyen la vida cotidiana del profesor universitario.

²² Los procesos simbólicos son procesos de significación que se refieren a realidades que no son de la experiencia cotidiana. Estos se conciben como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales.

Este aspecto simbólico guarda una estrecha relación con las experiencias que comparten los profesores socializados y proyecta a futuro un marco de referencia común para garantizar la permanencia del significado de estos grupos. De esta manera se asegura que los profesores noveles no solo se incorporen en este juego, sino que certifiquen la importancia de este actuar.

Ejemplos de estos universos simbólicos, se encuentran en la política del programa PRODEP, al referirse a conceptos como: Perfil Deseable del profesor universitario, el mismo CA, así como los diferentes niveles (en formación, en consolidación y consolidados), o bien la imagen del núcleo base o profesor asociado o colaborador del CA.

Todos estos universos ya configuran una serie de indicadores o formas de comportamiento para quienes están involucrados en una Institución Educativa; sin embargo, para aquellos que ya forman parte del juego de CA, es mucho más sencillo, pues ya no existe la resistencia por realizar estas acciones. Mientras que en el caso de lo que no participan, se les percibe con incertidumbre, cerrazón y desánimo al trabajo institucional.

En síntesis, este capítulo ha permitido desentretener desde tres teorías sociales el comportamiento de los CA. En el primer capítulo se reconoce al cuerpo académico desde el *hábitus* y el contexto; es decir, se identifica qué es y cómo influye el cuerpo académico en diferentes programas similares o relacionados con el quehacer del docente universitario.

En el segundo capítulo, se evidencia que en estos grupos se encuentra el poder y a su vez una reacción de aquellos que no forman parte de los CA. Se reconoce que a través de las tensiones entre estos grupos, se generan

mecanismos para resguardar los intereses de los CA, así como controlar o normalizar el comportamiento de los profesores noveles.

Con respecto al tercer capítulo, es por medio de Berger y Luckman que se distingue la manera de cómo los administradores de las Instituciones Educativas, así como los investigadores pertenecientes a los CA, se vuelven legitimadores de estas funciones, manifestando en sus discursos, acciones y normas los estándares de comportamiento para los demás profesores universitarios.

Por último, y desde la teoría de los autores se destacan tres aspectos básicos: el CA es un producto que obtiene su fuerza en la relación con programas similares o que dependen del quehacer investigador-docente; el poder es una realidad objetiva de los CA, ya que es percibida tanto en el caso de la facultad como en el discurso de las investigaciones a nivel nacional; el CA es un producto social que se ha legitimado, lo que conlleva a la normalización de los profesores noveles.

PARTE V

Los Cuerpos Académicos desde las teorías de la comunicación

1 La estructura comunicativa de los CA

Los cuerpos académicos pueden ser apreciados como mapas textuales de aspectos políticos, sociales y éticos de los modos de producción de la realidad que representan, debido a la información que poseen, así como la estrecha similitud con el ambiente que los integra. Esta forma de apreciación es garantizada por conceptos que Lhumann describe como autorreferencia y heterorreferencia. En cuanto al primero, se alude al hecho de que existen sistemas que se refieren así mismos mediante cada una de sus operaciones.

Los cuerpos académicos pueden ser contemplados como sistemas que se autorrefiere, debido a que los integrantes de estos grupos pueden ser conscientes de sus acciones por medio de la observación y reflexión, así como ser capaces de describirlo de acuerdo a sus propias interpretaciones.

Por otra parte, la heterorreferencia, aseguran que los otros sistemas otorguen elementos genuinos para consolidar la autodefinición, haciendo de ésta un aspecto normativo. En palabras de Luhmann (2005, p. 25):

El-estar-en-el-mundo-del sistema/comunicación es producido mediante un acoplamiento continuo entre autorreferencia y heterorreferencia: consecuentemente el mundo será el medio donde se moldean de continuo las formas específicas (incluyendo la creación, el olvido, el recuerdo), el 'horizonte' inaprehensible de las construcciones —a cuyos cambios el horizonte sobrevive en calidad de medio permite producir apertura en estos sistemas cerrados, como consecuencia de la autorreferencia.

Esta relación entre autorreferencia y heterorreferencia se concretizan en tres condiciones:

- En el interés por el diseño y control de un sistema a través de un conjunto de elementos/relaciones que se autoproducen como interacciones, en la que se logra una autonomía y una mayor sensibilidad ante el entorno,

- La planeación de un desarrollo del sistema basada en la estabilidad estructurada, en la que se alcanza una estabilidad dinámica y,

- La concepción del todo y las partes con atributos inexplicables; es decir, se interiorizan las características propias del sistema y se pasa a una concepción de autoproducción de todos aquellos elementos que la integran.

Luhmann (2005, p. 77), considera que los sistemas sociales se construyen a partir de la comunicación, pero solo cuando ésta es entendida, es específica, y útil al propio sistema. La comunicación generada desde los CA comprende las características mencionadas, el caso particular estudiado así como los diferentes productos académicos sobre los CA manifiestan un discurso común, una misma percepción laboral, inclusive existe semejanza entre las incertidumbres o problemáticas expresadas.

Para algunos investigadores el pensamiento de Luhmann debe considerarse solo para los estudios de comunicología y medios masivos, pues se considera que observa los fenómenos sociales desde una inspección profunda y sistemática. El haberlo realizado en un ambiente educativo reveló que las políticas educativas nacionales, establecen dentro de los cuerpos

académicos, percepciones y formas de actuar que garantizan o no el cumplimiento de dichas normas, a su vez se despliegan manifestaciones de poder que permiten a los grupos interactuar entre sí.

Para Luhmann (2007, p. 119) estudiar a los sistemas sociales desde su comunicación significa desagregar a la persona a nivel de sus comunicaciones; es decir, las personas están en la sociedad en la medida en que están sus comunicaciones.

En torno a los CA, Lobato & De la Garza (2009, p. 34) describen que:

La relación entre el cuerpo académico y su entorno, a través de insumos y resultados, no parece determinante para su propia supervivencia, nos parece pertinente incursionar en una nueva perspectiva de estudio que describa a la autorreferencialidad de los CA.

Pero cómo llegar a la descripción de estas comunidades, Maturana (1996, p. 63), en su libro “*La realidad ¿objetiva o construida?*”, menciona que los seres humanos vivimos en comunidades cognoscitivas, cada una de ellas definida por el criterio de aceptabilidad de lo que constituyen las acciones o comportamientos de sus miembros. Por tanto, es relevante observar e identificar los criterios de aceptabilidad que están involucrados en los cuerpos académicos con la finalidad de identificar los acuerdos, los parámetros de comportamiento, así como los mecanismos para relacionarse con otros grupos.

De acuerdo a lo anterior, los CA podrán definirse como unidades de personas que contiene en común varias estructuras que los definen como grupo académico y que les garantiza su permanencia y relación con otras unidades, sin perder su propia identidad (ver Figura 18). Estas estructuras de

aceptabilidad pueden ser divididas en tres aspectos: políticas, sociales y educativas.



Figura 18 Estructuras de aceptabilidad de los Cuerpos Académicos

1.1 En cuanto a las políticas

Se ha considerado como primera estructura la aceptabilidad política, debido a que se menciona 560 veces en los artículos de investigación y 80 veces en las entrevistas de los investigadores y docentes universitarios. En la Tabla 10 se describen el número y porcentaje de los términos que se relacionan con este concepto.

Tabla 10. Número y porcentaje de los términos relacionados con el concepto política.

Término	Artículos		Entrevistas	
	No.	%	No.	%
Poder	252	45	40	50
Norma o regla	200	36	21	26
Jerarquía	108	19	19	24
Total	560	100	80	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

En la Tabla anterior se evidencia que tanto la percepción nacional, dictada por los artículos de investigación, y la percepción local existe consistencia con el discurso sobre las políticas, ya que en los tres conceptos se mantiene la simetría entre el porcentaje.

El poder es el concepto que más refieren los investigadores o docentes al hablar de política, en éste los participantes hacen alusión a la imposición por parte de una autoridad, en la forma de como realizar su trabajo. En su mayoría los profesores no evocan a las autoridades de las dependencias a las que pertenecen, más bien a los mandos de un orden mayor, siendo los que se encuentran a cargo de las Universidades o en su caso a los responsables del Programa PRODEP, o los que están relacionados con la Secretaría de Educación Pública.

Pues los investigadores asumen que de acuerdo a la toma de decisiones de estos mandos, es que se da respuesta a las presiones o tendencias

internacionales. Sánchez Domínguez (2013, p. 17), describe esta situación al narrar que:

...los cuerpos académicos como instancias generadoras de conocimiento se establecieron en las IES a partir de la aplicación de ciertas políticas públicas impulsadas por la necesidad de hacer frente a una lógica globalizante de racionalidad pragmática, pero también como una forma de regular el acceso a los recursos públicos.

Bajo & Martínez (2006, p. 18), confirman la frase anterior en cuanto al proceso de regulación que las instituciones educativas; sin embargo, añade que los profesores también han logrado sacar provecho de tal situación, así lo describen los autores, al contar que:

...la actual política del PRODEP de formación de cuerpos académicos pertenece más al campo de la regulación que a la formación de equipos académicos basados en elementos epistémicos. Los investigadores observan que la formación de estas agrupaciones constituye un mecanismo para acceder a recursos, entonces optan por organizarse bajo este esquema.

Otro término relacionado con la política es la norma, en este sentido las autoridades de las instituciones educativas o los profesores universitarios han tomado dos posturas, que no siempre están a favor de los que no forman parte de estos grupos.

Por una parte, el docente o investigador reconoce que la normatividad es muy general y deja muchos vacíos, por lo que los investigadores se escudan

de estos para generar mecanismos que le sirvan para obtener mayor beneficios, status y poder. Acosta en su investigación "*Señales cruzadas: Una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos*" en México (2006, p. 87), afirma que:

En el transcurso de la implementación de las políticas de estímulos, los profesores han establecido estrategias para acceder a los recursos asociados a los programas, lo que ha generado prácticas de simulación, cooperación y productivismo para acumular puntos.

Por otra parte, la presión por cumplir con las normas establecidas por el programa PRODEP, ha llevado a que la rectoría de las instituciones educativas o la dirección de cada dependencia, recurra a contratar investigadores que a través de su trabajo logren la consolidación de un CA, en lugar de habilitar a los profesores que no cuentan con doctorado. Esta situación muchas veces es contraproducente por la falta de contextualización del investigador empleado. Así lo describe Sánchez Domínguez (2013, p. 18):

Para el 2012 se contratan inevitablemente bajo solicitud expresa del director de la DES tres profesores, el primero, un doctor..., éste con una trayectoria investigativa deficiente, vagas nociones conceptuales y sin evidencia de producción académico-docente, su paso fue desapercibido y afortunadamente al término del año abandona la institución. De este mismo modo se contrata la segunda profesora, una doctora...con una obesa trayectoria en investigación bio-conductual que lastimosamente no favorecía a ninguna de las líneas cultivadas por el CA...La tercera profesora fue contratada con el grado de maestría y bajo

la misma lógica que las anteriores,...bajo mecanismos nada dignos asumió a su llegada la gestión, cobijada por la administración. Hasta el momento no ha dado cuenta de su capacidad académico-investigativa, ha permanecido cegada a la realidad que la habita y aprendiendo sobre la marcha el mecanismo de un programa que desconoce, sin poder sumarse a la dinámica del trabajo colegiado.

Otro ejemplo de las presiones por la norma, se percibe en el actuar de los investigadores, pues se reconoce que ya no investigan por el interés de un área en particular, sino por lo solicitado por una institución externa, inclusive ya no en la profundidad requerida, sino en lo más práctico, con la finalidad de adquirir los estímulos que pueden ser alcanzados. Rodríguez Kauth (2009, p. 40) relata el escenario de la siguiente manera:

Algo semejante es posible encontrarlo en el ámbito de la investigación, el cual los docentes-investigadores - o los investigadores "puros" que se mueven en los institutos- no investigan lo que quieren sí que lo hacen sobre lo que se les indica y de acuerdo a las pautas que se les señalan desde los laboratorios o de los organismos estatales con tal de mantener los jugosos subsidios que así reciben mientras cumplan con las pautas en vigencia que les permitirán tener un salario plus y realizar interesantes viajes de "estudio" para asistir a congresos en los más recónditos e inesperados lugares del planeta.

Por otra parte, la norma suele ser considerada como un mecanismo de socialización de lo que se debe y no hacer en el quehacer docente

universitario; es decir, se usa como un precepto para hacer que los profesores que no trabajan en esta dinámica laboral o son noveles en la institución se involucren.

Para los profesores noveles, los cuerpos académicos representan una plataforma en la que puede alcanzar una serie de logros profesionales, que aunque no tengan un valor para su estabilidad laboral o un beneficio económico. El Mtro. Gerardo describe que un CA es:

...una muy buena idea, una muy buena manera de capitalizar los esfuerzos para que los diferentes académicos podamos trabajar en conjunto. Me siento parte del cuerpo académico, porque, considero que de manera gradual me he ido incorporando y contribuyendo en medida de mis posibilidades y de mis circunstancias a las labores que realizo dentro del grupo (E23/02032014).

Otro ejemplo de esta situación lo expresa la Mtra. Martha, ella declara que esta experiencia le ha favorecido, ya que a través del trabajo en CA ha logrado realizar productos académicos que sola o en otras condiciones no pudiera haber logrado. Sin embargo, reconoce que esta situación no es igual para todos. Así lo narra ella:

Yo veo las cosas muy diferente, en realidad mi experiencia profesional es de cinco años, y entonces siento que al estar en el CA que ha sido acaso un año, si he podido producir y hacer muchas cosas, en colaboración. Ahora, en este momento de mi carrera eso es perfecto, porque puedo hacer lo que yo quería, cosas que yo no podría hacer si no perteneciera a esta agrupación.

Para mí, ahora está bien, pero yo no veo la posición de los otros profesores, que si veo frustración, por no llevar a la práctica lo que ellos quisieran en este momento de su carrera, experiencia y todo, porque son asociados, no sé si me explico. Creo que para mí en este momento, por mi edad, por el momento que estoy viviendo, por buscar hacer mi carrera, la madurez profesional, lo considero una experiencia aprendizaje y para mí está bien.

Ahora que he podido hacer, he podido publicar capítulos en algunos libros, he podido participar en eventos nacionales, desarrollar proyectos de investigación, ir aprendiendo en los proyectos en los que estoy, ir relacionándome con más áreas, temáticas de mi CA, pues para mí está bien. Tal vez para otros no (E07/21032014).

También se observa que los docentes o investigadores perciben, que una manera de concretar las políticas educativas es a través la creación de jerarquías, que en muchos de los casos son un impulso o una obligación para aquellos que desean transitar por estos medios. Habrá que reconocer que estos grados no son generados por los Investigadores o profesores de las instituciones educativas, sin embargo, son estos los que le han resaltado este significado en el ámbito laboral.

Acosta, en su investigación (2006, p. 87) manifiesta que

Sólo una tremenda imaginación burocrática –que la hay sin duda– puede compactar los comportamientos y clasificar en “formación”, “proceso de consolidación” y “consolidados” la enorme variedad de comportamientos y hábitos de los académicos mexicanos.

Por otra parte, Estrada & Cisneros (2009, p. 10) describen que la jerarquía establecida por el programa PRODEP, es una manera de establecer control entre los docentes. Las autoras afirman que

...el origen de los CA en la universidad concuerda claramente con una lógica de implementación prospectiva, la cual está asociada a un principio de control jerárquico en cascada ejercido desde la cúspide de quienes implementan la política.

Estas jerarquías por lo menos están definidas por tres situaciones: en cuanto al nombramiento del profesor universitario (investigador, profesor-investigador, profesor de carrera), con respecto a los CA (en formación, en consolidación y consolidado), en cuanto a los logros alcanzados (perfil deseable PRODEP, sin Perfil deseable).

Martínez Rodríguez, Villanueva Ibáñez & Vázquez Mora (2013, p. 35), describen en las conclusiones de su investigación sobre “*El trabajo colaborativo de los Cuerpos Académicos*”, que existe diferencia en la forma de organización entre los CA que se encuentran en formación y los que ya están consolidados. Los investigadores mencionan que:

...durante la interacción de los profesores-investigadores participantes en el grupo focal fue notable un contraste discursivo entre los integrantes de los Cuerpos Académicos en Formación (CAEF) y los Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) respecto a la forma de trabajo que predomina en los CA. Se observaron diferencias; por una parte respecto al alto nivel de madurez en los acuerdos organizativos

para desarrollar el trabajo académico en los CAEC y, por otra, los CAEF expresaron lo complicado que era trabajar de forma colaborativa con los miembros de su cuerpo académico por las diferencias de estilos de trabajo, personalidad e intereses. Estos factores marcaron una inconsistencia interna en las posibilidades de generar trabajo colegiado de forma cooperativa para el cumplimiento de metas y acuerdos mínimos.

Empero, el estudio no manifiesta si esta diferencia se deba a la falta de apoyo o recursos, pues en contraste de este estudio, Sánchez Domínguez (2013, p. 20) afirma que los apoyos económicos están etiquetados para los CA en consolidación, creando como consecuencia la falta de apoyo a los docentes que se encuentran en cuerpos académicos pero que no son consolidado o aquellos que no trabajan en función de estos grupos, pero que si desean obtener el Perfil deseable. Así lo menciona el autor, al indicar que

...el hecho de que a nivel federal el apoyo económico sea destinado casi en exclusividad para CA consolidados, ha permitido que a nivel institucional se procure eliminar de las estadísticas a los cuerpos académicos en formación y no reconocer los tiempos lógicos y las dinámicas singulares de su propio crecimiento.

En la institución observada se percibe que estas jerarquías suelen ser un obstáculo para el desarrollo de un clima organizacional adecuado, ya que la carga de trabajo y la manera de obtener los recursos para alcanzar las metas propuestas en el plan de trabajo de los profesores, están determinada por la

posición laboral que el profesor tiene dentro de la institución. Así lo afirma el Dr. Germán

...la valoración institucional tiene catalogado jerarquías distintas para las cosas. Entonces el profesor de carrera es menor que el profesor investigador, es de segunda categoría. Formar un CA es disfrazarte entonces de profesor investigador, para que puedas cumplir con los criterios ya establecidos, pero ya no te pagan por eso. No te pagan como investigador, porque es menor el pago de un profesor de carrera. Aunque hagas el papel o hagas la chamba del profesor investigador en ese sentido (E21/04122014).

1.2 En cuanto a las estructuras sociales

Es común entender por relaciones sociales a las sociedades constituidas por hombres individuales, como partes con respecto al todo, en el que el individuo debe reconocerse como la totalidad a la que pertenece, a demás de ser capaz de orientar su vida según dicho conocimiento. Para Luhmann (1998, p. 32) esta visión debía de cambiar, por lo que describe que:

...un sistema diferenciado ya no consta propiamente de un determinado número de partes y de relaciones entre las partes, sino, más bien, de una mayor o menor cantidad de diferencias operativamente utilizables entre sistema y entorno. Estas diferencias reconstruyen, en distintas líneas de intersección, al sistema total como la unidad de partes del sistema y su entorno. La diferenciación es tratada de acuerdo con el patrón general de la formación de sistemas, y la pregunta de qué formas

adopta y hasta dónde llega el grado de complejidad de la diferenciación de los sistemas, puede vincularse nuevamente con la diferencia inicial que constituye la totalidad del sistema.

Esta integración se da a partir del lenguaje, Maturana (1996, p. 44) relata que una conversación tiene lugar como operación de un grupo de observadores dentro de un dominio de consensualidad ya establecido, o como una expansión de él, o como un proceso a través del cual surge un nuevo dominio de consensualidad.

El autor menciona que cada ser humano usualmente participa en muchas y muy diferentes conversaciones, simultánea o sucesivamente, que se intersectan una a la otra a través de su realización en su corporeidad. La pertenencia a cualquier comunidad humana es operativa: quien quiera que satisfaga el criterio de aceptabilidad para los miembros de una determinada comunidad es un miembro de ella.

Para Maturana (1985, p. 7), los sistemas sociales son sistemas conservadores. Los nuevos miembros de un sistema social aprenden el comportamiento adecuado cuando contribuyen a su constitución a través de su participación dentro de él. Si esto no ocurre, el aspirante a miembro no se convierte en miembro, o el miembro que no cumpla con lo requerido, es expulsado.

Contemplando lo anterior, un cuerpo académico puede considerarse como un sistema en el cual los integrantes que lo componen tienden por un lado a la realización de sí mismo y por otro, a la contribución de las metas del

grupo. Todo esto, por medio de las acciones que han sido aceptados de manera consensuada por los mismos integrantes del CA.

El hecho de que los cuerpos académicos se declaren como sistemas cerrados, no quiere decir que sean estáticos o permanentes, tampoco que no permitan la movilidad entre sus miembros. Pues por una parte, existe la posibilidad de cambio, así como la opción de desintegración lo que obligaría a sus participantes cuestionarse sobre la posibilidad de integrarse a otros grupos.

Por otra, la movilidad solo podrá realizarse si los integrantes que se va o aquellos que se incorporan comparten en su totalidad los intereses del grupo al que llegan, ya que de no serlo, la estabilidad del CA se ve amenazada.

Ejemplo de esto, es lo que nos refiere Maturana (1996, p. 72), quien asegura que un sistema social puede persistir en la presencia de la hipocresía en algunos de sus miembros, mientras éstos continúen llevando a cabo las acciones de aceptación mutua, pero es inestable porque la insinceridad siempre se manifiesta en acciones conflictivas debido a la contradicción emocional que implica la hipocresía. El Dr. Germán describe que esta situación puede apreciarse en el clima organizacional, al referirse que por medio del CA se obtiene status, así lo menciona en su discurso:

El CA si influye en el clima organizacional, habría que ampliar un poco el análisis, se vuelve el CA una torre de marfil, los que forman parte del CA obtienen un estatus, y ese estatus a la vez da poder. Un ejemplo al respecto son las asesorías de tesis, que también ya son un criterio para el SIGA (programa de estímulo docente), o la beca de desempeño, (las tesis) se reparten entre los integrantes del CA.

Entonces si hay una arbitrariedad por parte del CA para favorecer a los que están en los núcleos base. Sabemos que la solvencia del CA es que el núcleo básico esté consolidado, por eso la idea de que las investigaciones sean entre ellos, las asesorías de tesis sean entre ellos, pero esta disposición o esta necesidad segrega o distancia a otros, cuya participación es menor, que es claramente menor porque no impacta en la imagen del CA, dentro de los estándares de su evaluación (E21/04122014).

A esto hace referencia el capítulo en el que se describe al CA, como una dualidad entre la razón y la emoción. Se afirmaba que los cuerpos académicos establecen códigos normativos en un orden lógico, mientras que las acciones y el lenguaje se estremecen en el plano emocional. Esto puede deberse a la tendencia de la economía del conocimiento, en el que se premia todo aquello que esté basado en la razón, suene lógico y sea racionalizado bajo los diferentes procesos de evaluación de calidad.

Para poder identificar cómo son las relaciones del sistema estudiado, Luhmann (1998, p.44), propone dos maneras:

- *Una se dirige a la formación de sistemas parciales dentro de los sistemas (o con más precisión: a las relaciones internas entre sistema y entorno).*
- *La otra descompone en elementos y relaciones.*

A este respecto, investigadores como Martínez Rodríguez, Villanueva Ibáñez & Vázquez Mora (2013 p. 33), consideran que las relaciones sociales

que se dan en los CA no deben ser generalizadas, ya que cada CA de acuerdo al contexto, nivel y formas de trabajo que se dan entre los miembros, genera códigos comunicativos, por lo que es importante interpretar todos estos elementos. Así lo describen dichos autores:

La productividad académica, considerada como resultado acordado y validado del trabajo de los investigadores, es parte de los códigos simbólicos compartidos, pero no puede analizarse de forma separada de los mecanismos y contextos que la favorecen o limitan, tales como la interacción con otros grupos que reproducen, imponen o negocian sus propios códigos y símbolos dentro del mismo espacio de las instituciones de educación superior, como sería el caso de los trabajadores administrativos, los estudiantes y las figuras jerárquicas de autoridad en la estructura de poder. Estas condiciones inciden en la forma de colaborar entre los académicos, sus grupos de pares y otros actores que van estableciendo referentes de significado sobre aspectos fundamentales como: la forma en que se llega a ser profesor, el proceso mediante el cual se constituye un grupo académico, la generación de una identidad académica y sus prácticas, por ello no es pertinente hacer generalizaciones respecto al funcionamiento de todos los CA.

En este estudio se considera a los sistemas sociales como sistemas de comunicación. En el orden en que se comunican, todos los sistemas sociales son iguales; en la medida en que se comunican de un modo distinto, son diferentes. De esta forma los límites de cada sistema quedan señalados de modo claro y unívoco (Ontiveros Quiroz, 1997: p. 3). En este sentido, en la

Figura 19 se representa cómo están integrados los grupos de la *Institución Educativa*, se recurre al caso de la Facultad estudiada, con la finalidad de focalizar lo que sucede en una *Institución Educativa* y considerando que a través de los artículos no es sencillo rastrear este dato.

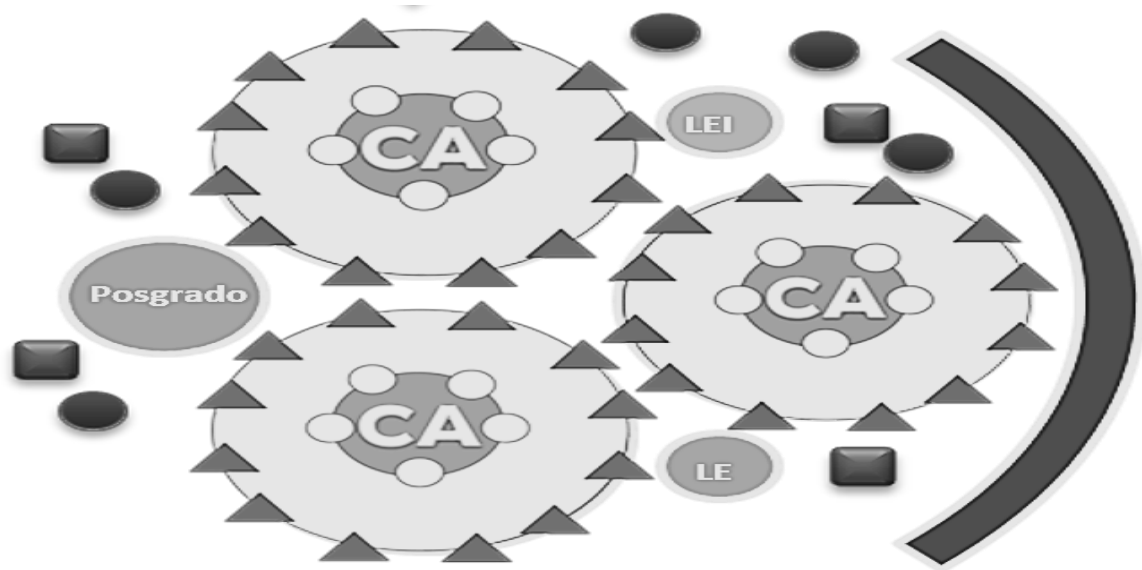


Figura 19. Grupos en los que se divide la planta docente de la Universidad

En la Figura anterior, se describe que la Facultad de educación cuenta con tres cuerpos académicos, los cuales se ven como grupos diferenciados entre ellos mismos, y diferenciados de los demás integrantes de la institución. Los círculos grandes representan los diversos grupos de profesores involucrados por los diferentes programas educativos, pero que no forman parte de los CA.

Los círculos más pequeños son agrupaciones de docente que se relacionan por actividades específicas, estos gremios están determinados por las funciones y el tiempo en el que tienen que logran las metas u objetivos asignados. Por último, los cuadrados representan a los profesores que no se involucran en este tipo de relaciones, solo cumplen con sus labores y no se les

percibe opinando o discutiendo sobre la toma decisiones, acatan órdenes y cumplen con su horario de trabajo. Esto no quiere decir que sean profesores apáticos y que no estén comprometidos con la institución, en estos grupos coexisten dudas por las funciones a cumplir, desanimados por la falta de escucha a sus propuestas.

Teniendo esto como antecedente, se describirá a continuación cómo son las relaciones sociales dentro de los CA, para posteriormente, describir la relación con otros CA y con los demás profesores de la institución.

Se ha mencionado que un CA esta configurado por un grupo de investigadores que se les denomina núcleo base y otro grupo de docentes que son considerados asociados o colaboradores del CA. En cuanto al primer grupo, la institución los considera como personal de tiempo completo y con estabilidad. De acuerdo a su nombramiento son investigadores o profesores-investigadores, en su mayoría tienen doctorado, han obtenido el perfil deseable PRODEP y pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

El segundo grupo, denominado profesores colaboradores o asociados, son profesores de tiempo completo, no todos tienen la definitividad o plaza laboral, por lo que solo están por contrato. En cuanto su nombramiento, estos suelen ser en su mayoría profesores de carrera, poseen perfil deseable PRODEP y muy pocos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

A través de las entrevistas y las observaciones en la institución se identificó que los CA cuentan con diversas formas de relacionarse. Estas interacciones se han modificado con el pasar del tiempo, pues han respondido a situaciones concretas derivadas de las fuentes evaluadoras de los trabajos

de CA, las tendencias institucionales o los intereses de los propios investigadores.

Ya se ha mencionado, que la primera relación que se da en los CA es de orden temporal y normativo, y que fue un poco accidentada, debido a la imposición de formar los CA y por otra la incertidumbre de cómo conciliar las líneas de interés de cada profesor. En este caso, la situación no fue tan dramática, pues los profesores reconocieron lo relevante que era trabajar en equipo; sin embargo, vieron una limitante al distinguir que su interés por ciertos temas que deseaban estudiar, deberían ser olvidados al no estar en la línea de investigación del CA. Así lo describe la Mtra. Lizeth:

Cuando nos pidieron formar cuerpos académicos, yo recuerdo que se dijo en qué área trabajas o das clase, así asignaron a los profesores a los cuerpos académicos al que pertenecen. Esto no estaba mal, en el entendido que continuabas con la línea que haz estado trabajando.

Lo que no me gusto, es qué a través de los cuerpos académicos mis intereses por otras áreas, porque yo deseaba incorporarme a otras asignaturas, conocer otras áreas, se fueron desvaneciendo, pues ya no podía hacerlos desde el cuerpos académico en el que estoy. Así me quedé (E24/09092014).

Otro comentario se encuentra en la narrativa 3 de los “*Relatos autobiográficos del Cuerpo Académico de Currículo e Instrucción*”, de Canto Herrera, Mijangos Noh, Rodríguez Pech & Tejada Loría (2013 p. 61), en esta descripción se precisa la incertidumbre de cuándo o cómo es que el docente

logra ser parte del CA. Asimismo, se narra que es hasta que se involucró en las diversas actividades que desarrollaba el CA que se percibe como integrante de éste. Así lo manifiesta el documento:

No recuerdo exactamente cómo o cuándo se que pertenecía oficialmente al CA, es probable que se deba a que quizá yo siempre había pensado que pertenecía... Otro aspecto que contribuyó en forma importante a desarrollar mayor pertenencia al CA fue mi presencia en varias de las reuniones del CA en 2005 y 2006, ya que en ellas se tomaban acuerdos que afectaban al grupo de profesores, especialmente en aspectos como la docencia y su desarrollo académico.

Las relaciones creadas a partir del interés de los integrantes del CA, son también de diversas formas. Por una parte, se encuentran las que están en función del lugar que ocupan los integrantes del cuerpo académico, otra en relación a la autoridad, experiencia o categoría de quien crea la relación, y una última está en relación a la afinidad entre los miembros.

En cuanto al lugar que ocupan dentro del CA, es evidente en las observaciones y la manera en como se organizan para trabajar un proyecto académico, que existen dos grupos (el núcleo base y los asociados). En las observaciones realizadas en las reuniones de trabajo se percibe un patrón de comportamiento de los integrantes:

- Lugar que ocupan los integrantes. Dependiendo de la disposición del lugar donde se realiza la reunión se aprecia que siempre los de núcleo base se sientan en grupo o están más cerca. Mientras que los

asociados se quedan atrás o se encuentran esparcidos en el local, lo que propicia no involucrarse y estar como ausentes.

- Organización de la reunión. La junta siempre es dirigida por el responsable del CA, las reuniones suelen contemplar casi siempre el mismo formato: bienvenida, informar sobre las actividades realizadas durante un tiempo específico (tres o seis meses), describir los proyectos que se desarrollan, llegar acuerdos y avisos generales.
- Participación. En la mayoría de las ocasiones la participación y la toma de decisiones se da por los investigadores del núcleo base, son muy pocas las intervenciones de los asociados, y en ocasiones solo es para afirmar o dar respuesta a las decisiones ya tomadas por el primer grupo.

En algunas ocasiones se hacen juntas por separado; primero el núcleo base se reúne para trabajar en la planeación de actividades y elaboración de productos, tomar decisiones sobre quiénes serán beneficiados por los recursos y establecer algunos criterios para el ingreso a estos grupos. Posteriormente, se hace una reunión general para la divulgación de estos datos.

- Reuniones extraordinarias. Existen actividades que se realizan en los CA y que permiten la integración de estos grupos, éstas suelen ser bajo el formato de seminarios, en la que tanto los integrantes del núcleo base o asociados pueden compartir lo que están haciendo en investigación. Otra actividad son las visitas de investigadores de otros CA, en ellas se generan pláticas que ofrece el investigador para todos los integrantes del CA o se abre a toda la comunidad

académica; sin embargo, las reuniones de trabajo son cerradas, y solo los integrantes del núcleo base o los responsables del CA se integran.

Es relevante identificar esta forma de relacionarse ya que en las comunicaciones se confirman los grupos y se marcan las diferencias de estos. Así los investigadores o profesores del núcleo base configuran su nivel y los asociados incrementan su frustración o dudas al quiere participar en estos grupos. El Dr. Pablo describe lo siguiente:

En los CA no existen dos grupos, es solo uno y corresponde a los que están inscrito y figuran como integrantes del CA ante PRODEP, no hay nada de asociados, esto es un invento o está mal entendido el rol de los otros profesores, son colaboradores y ésta es su función, no hay más (E26/12162014).

Afirmando lo anterior, pero desde la perspectiva del asociado se describe lo siguiente:

Yo no entiendo qué soy, puesto que no soy parte del grupo inscrito ante PRODEP, pero recibo una constancia por parte del coordinador de que si lo soy. Lo que si me queda claro es que mucho de los logros que se alcanzan es gracias a los que denominan asociados o colaboradores, aunque no nos toque parte del beneficio económico o de permisos que ellos perciben (E02/18112013).

Por otra parte, existen experiencias positivas en las que los CA han generado una nueva imagen del docente universitario, inclusive se han vuelto parte de una familia, la cual busca los medios para construir su hogar, en este acaso su espacio de trabajo. Ejemplo de ello se plasma en la narración de Karla (2013, en Cabrera Fuentes & Díaz Ordaz Castillejos p.87):

Juntos decidimos construir nuestros propios cubículos con nuestros propios recursos económicos y equiparlos con el apoyo económico del Programa de Mejoramiento del Profesorado. Fuimos blanco de una crítica mordaz, porque nos atrevíamos hacer lo que nunca nadie había hecho: edificar un terreno que era de todos pero a la vez de nadie. Juan Carlos se encargó, como lo hubiera hecho el mejor de los arquitectos, de la obra. La mezcla que une a los tabiques estaba hecha de nuestros aguinaldos y salarios como profesores, cuando el dinero se agotó, empezamos a hacer donaciones y así finalizamos el tan ansiado espacio. Recurrentemente nos preguntamos el motivo que nos impulsa a pasar tanto tiempo en nuestras oficinas, la respuesta es muy simple, porque es también nuestra casa, o nos lo recuerda, ya que hemos llevado muebles y enseres de nuestros hogares: ahí están el comedor y el librero de Lety y Juan, los cuadros de Elsamaría, las plantas de Fernando, las velas de Rosario, los recuerdos de Nancy y mi sofá (Chacón, 2010b:2).

Por su parte, Escandel Vidal (2014, p. 145) describe que hay comunicación cuando existe intencionalidad²³; es decir, la comunicación es una actividad voluntaria, por lo que solo se logra la comunicación cuando hay intención de comunicar. En su caso, Luhmann (1998 p. 123) hace una formulación un poco diferente, el teórico menciona que *la comunicación transforma la diferencia entre información y acto de comunicar en la diferencia de la aceptación o el rechazo de la comunicación.*

Esta diferencia entre rechazo y aceptación está a cargo de lo que el autor considera código²⁴. En este concepto se reconoce que el sistema se desarrolla a través de la autopoiesis y que las acciones no responden a un único valor. Es decir; el código, por medio de su binariedad, resulta ser un filtro para el sistema, por el cual se reconoce y acepta lo que operativamente le es propio, o en su caso rechaza lo que le es desconocido.

Por otra parte, Escandel Vidal (2014, p.86) retoma la postura de Poole al referirse que la representación de los interlocutores en el proceso de la comunicación, está integrada por dos componentes: la distancia personal y la distancia grupal. En cuanto a la primera se refiere a la relación entre dos individuos; esta relación tienen una vertiente subjetiva y otra objetiva²⁵. En cuanto a la distancia grupal, es la relación entre dos colectivos; en ésta también se ven manifestadas las percepciones subjetivas y objetivas.

²³ Para la autora esta intencionalidad es relevante, debido a que se establece por medio de ella una diferencia significativa entre lo que se considera un acto voluntario de uno involuntario. Refiriéndose al primero como formas de comportamiento y en cuanto al segundo solo reflejos.

²⁴ Refiriéndose al concepto de código, Ontiveros Quiroz (1997, p. 6) menciona que es un oscilador binario que le sirve al sistema para operar. No es un esquema de realidad, es únicamente una ficción que le permite al sistema hacer una reducción de complejidad.

²⁵ Entendiendo por subjetiva la visión de cada individuo de su relación con otro. Mientras que el aspecto objetivo se otorga en el lugar relativo que ambos ocupan en la sociedad (Escandel Vidal, 2014, p. 72).

Ante este aspecto, las comunicaciones que se generan entre los integrantes de los CA, se basan en los tipos de relaciones sociales que están presentes, las cuales involucran criterios de status, experiencia laboral o autoridad. Las relaciones sociales de cada miembro se concibe desde la distancia que media entre integrante a integrante. Por ejemplo, considerando que los agentes que posean estos criterios son los que pueden configurar los códigos comunicativos que dan sentido al CA, los actos comunicativos son menos normativos entre profesores que se encuentren en la misma experiencia laboral o autoridad, mientras que serán más distantes y normativos se existe diferencia en estos criterios.

Escandel Vidal (2005, p. 57) acuña el término distancia social para hacer referencia a la representación que cada participante se forma sobre su relación con el interlocutor, incluyendo en ella los componentes individuales y grupales.

Según la autora, la distancia social puede ser analizada por medio de dos dimensiones distintas: la jerarquía y la familiaridad. La primera indica la distancia relativa que resulta de la posición de cada uno de los hablantes de la escala social vigente en un grupo. En el caso de la familiaridad, ésta mide la distancia personal y el grado de conocimiento previo entre los hablantes. La expresión gráfica de estos parámetros se encuentra en la Figura 20, en la que se representa un espacio bidimensional entre estos criterios.



Figura 20. Puntos cardenales de los parámetros de la distancia social

El concepto jerarquía se representa en el eje vertical considerando que corresponde a la posición relativa de un individuo, en este caso un docente, dentro de la escala social de la institución. Estar en el nivel más alto del eje significa que se posee un determinado status social debido al poder, entendido por éste el control de los recursos considerados como valiosos (experiencia laboral, autoridad).

Por tanto, pertenecer a un cuerpo académico, no es una característica o atributo que el profesor tiene, sino es una propiedad que debe ser reconocida por la comunidad.

Con relación a la familiaridad, este criterio mide la distancia personal entre dos interlocutores. Poole (1927; citado por Escandel Vidal, 2014: p. 86) establece dos indicadores que permiten identificar con claridad la distancia entre estos individuos. El primero es el conocimiento previo, se reconoce que entre mayor tiempo se tenga en la relación menor distanciamiento habrá en los actos comunicativos. Mientras que habrá más distanciamiento si existe desconocimiento de alguno de los interlocutores.

El segundo indicador es la empatía; es decir, se reconoce menor distanciamiento si los individuos comparten ideas, formas de trabajo e intereses, mientras que habrá mayor distanciamiento si no existiera motivos por los cuáles estén integrados.

Es importante considerar que la relación entre ambos indicadores en la mayoría de los casos es simétrica, lo que representa que existe mayor familiaridad entre dos individuos si lleva ya un tiempo determinado de conocerse y sí comparten intereses personales o laborales.

En la Figura 21 se representa el modo cómo se relacionan los integrantes del CA, considerando criterios de jerarquía y familiaridad. Los círculos pequeños representan a los integrantes del núcleo base, y los triángulos a los profesores que son asociados.

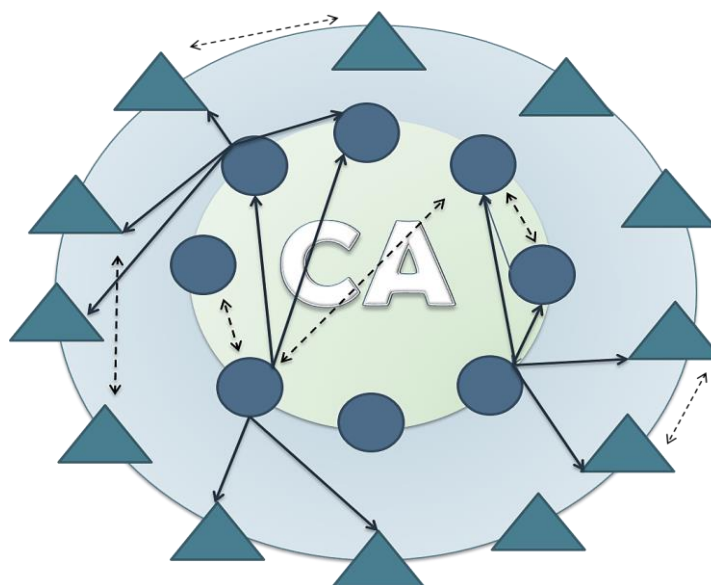


Figura 21. Relación social entre los integrantes del CA.

En la Figura anterior se puede apreciar que existen dos tipos de relaciones sociales entre los integrantes del CA, una es de forma unilateral y

otra bilateral. Llama la atención que en ambos casos la relación es iniciada por un investigador o profesor del núcleo base.

Las relaciones unilaterales pueden estar representadas por la Figura 22, en este tipo de relaciones se puede apreciar que existe una asimetría entre el aspecto jerárquico y la familiaridad; es decir, quien propicia o dirige el nivel o control de las relaciones sociales es el que posee la jerarquía máxima, pero existe poca o nula familiaridad con los demás interlocutores.

Las características comunes de este tipo de relaciones son: quien genera, orienta y termina el acto comunicativo es el agente que posee la mayor jerarquía, en este caso depende de la experiencia laboral o cargo que tenga el profesor.

Otra característica es que en la mayoría de los casos los procesos comunicativos son unidireccionales y no se acepta retroalimentación, los individuos que poseen menor jerarquía asumen los comunicados y actúan bajo lo acordado.

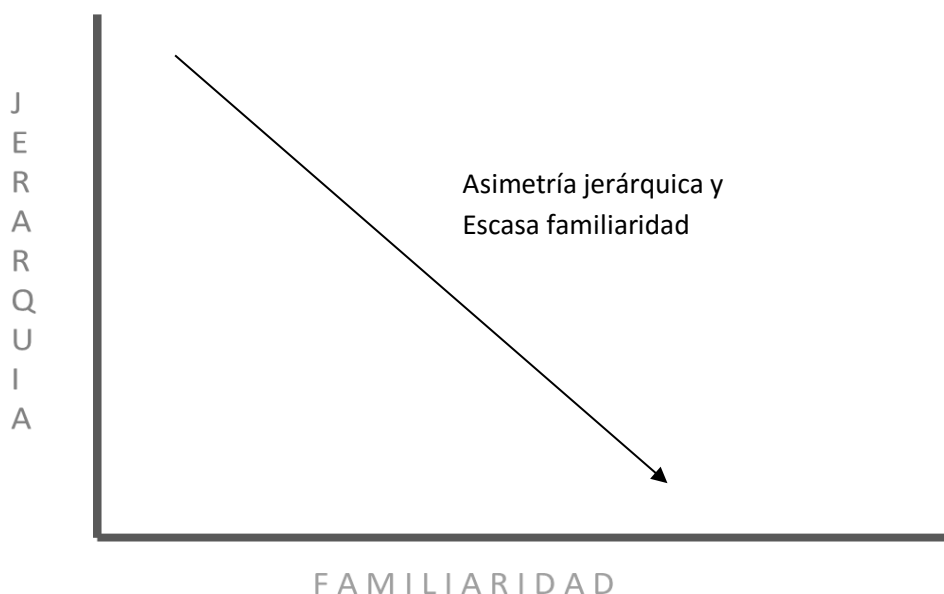


Figura 22 Representación de la relación unilateral

Ejemplo de esto lo narra el Mtro. Juan:

La dinámica con ellos (refiriéndose algunos de los investigadores del núcleo base), es que tienen una idea o ya empezaron un proyecto, te dicen lo que necesitan y te dan los recursos para hacerlo. Hago lo que me piden, ya sea el artículo o la ponencia, base de datos, les comento que les parece, ellos dicen perfecto va, sino te lo regresan y corriges.

En otras ocasiones, es complicado porque no tenemos el mismo lenguaje, cuando trabajo con un miembro del núcleo base, habla mucho y me pierdo, habla mucho y me dice cosas muy concretas, te dice que es lo que quiere, tal vez sea bueno, pero no me ajusto a ese tipo de dinámica, me gusta más cuando llegamos y podemos trabajar desde el principio la idea del proyecto (E16/1310102014).

Esta situación es lógica, si partimos de la idea de que el status, por la experiencia laboral y la autoridad, denotan un criterio de expertos de quien los porta; sin embargo, en este contexto se empiezan a identificar los códigos comunicativos presentes en la institución, dejando de manifiesto que es importante establecer y diferenciar los aspectos jerárquicos.

Con respecto a la segunda forma de socializar y comunicarse, ésta se representa en la Figura 23. En ella se evidencia que pueden existir actos comunicativos que tienen una simetría jerárquica, familiaridad o con ambas. Este es el caso de los acuerdos entre los integrantes del núcleo base o los acuerdos entre los asociados.

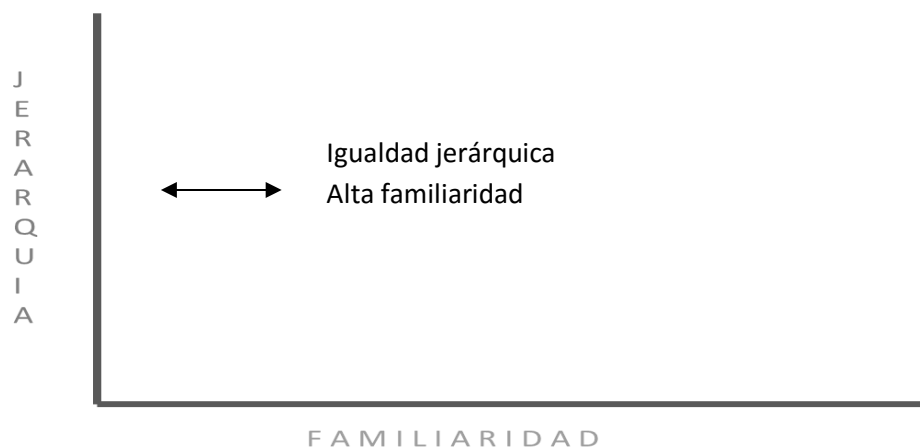


Figura 23 Representación de la relación bilateral

No obstante, puede haber situaciones en las que las relaciones de tipo bilateral, se presenten entre docentes con un distanciamiento jerárquico y con una alta familiaridad o viceversa.

Las características comunes de estos grupos son; por un lado, ambos interlocutores están en disposición de desarrollar actos comunicativos, por lo que se genera un ambiente de intercambio de intereses, expectativas y proyectos laborales, las funciones y las formas de trabajo se realizan mediante acuerdos más equitativos que los anteriores, ya que se comparten responsabilidades por igual. Por último, el trabajo es percibido como un producto comunitario y no solo como partes de un todo. La Mtra. Adriana menciona al respecto:

...la relación es buena, yo creo que la relación esta basada por las relaciones de amistad de los integrantes del CA, pero también, es entendible que hay un factor de interés, porque en la medida en la que en el CA se puedan compartir estrategias para mejorar y también me permita de ir mejorando, creciendo en la productividad es bueno, al

menos en el sentido en el que yo hago un trabajo, tu el tuyo, si podemos compartir algún punto que ambos beneficie, es bueno. A que te caíste y en ese camino te puedo ayudar pues adelante.

Ahora bien, de manera general yo percibo que hay como ciertos niveles de los integrantes del núcleo base hacia los asociados y que aun en esa diferencia de un núcleo base a un asociado hasta los asociados hay esa diferencia. Por qué no es lo mismo que seas un asociado basificado, que estés en el proceso de tener el máximo nivel de tener la habilitación y posiblemente incorporarte, a que seas un asociado de contrato que este en ese mismo proceso, pero de contrato. Incluso asociado con doctorado pero de contrato, entonces hay esas diferentes jerarquías. Digo no son marcadas pero de una forma veo a los integrantes del núcleo base protegiéndose obviamente entre ellos o los intereses de ellos. No de la comunidad como tal (E09/15072014).

Un ejemplo más, lo ofrece el Mtro. Gerardo, quien describe que existe un interés, de los profesores o investigadores del núcleo base, por apoyar a los docentes noveles, esta relación se basa más en el aspecto de la empatía, y no en el ámbito de la jerarquía, debido a que se han formado vínculos gracias al trabajo como asesor de tesis o haber participado en algún proyecto académico. Esto es lo que menciona al respecto:

Otra cosa interesante, ese velar por los asociados a veces lo veo, lo entiendo, más en términos personales, de amistad, no tanto como de academia, si me preocupo por ti como asociado es porque a lo mejor, no es mi amigo pero te aprecio, porque hay una relación, como asesor o por

lo que fuera, en ese sentido más que en términos académicos, y no como integrante del núcleo base comparto con mis colegas del núcleo base un plan de desarrollo para que los asociados aprendan apuntalar el CA (E08/02042014).

Esta misma situación es percibida en la relación entre integrantes de diferentes cuerpos académicos (ver Figura 24). Los aspectos de jerarquía y la familiaridad están presente debido a que se encuentran en la misma Facultad o dependencia educativa.

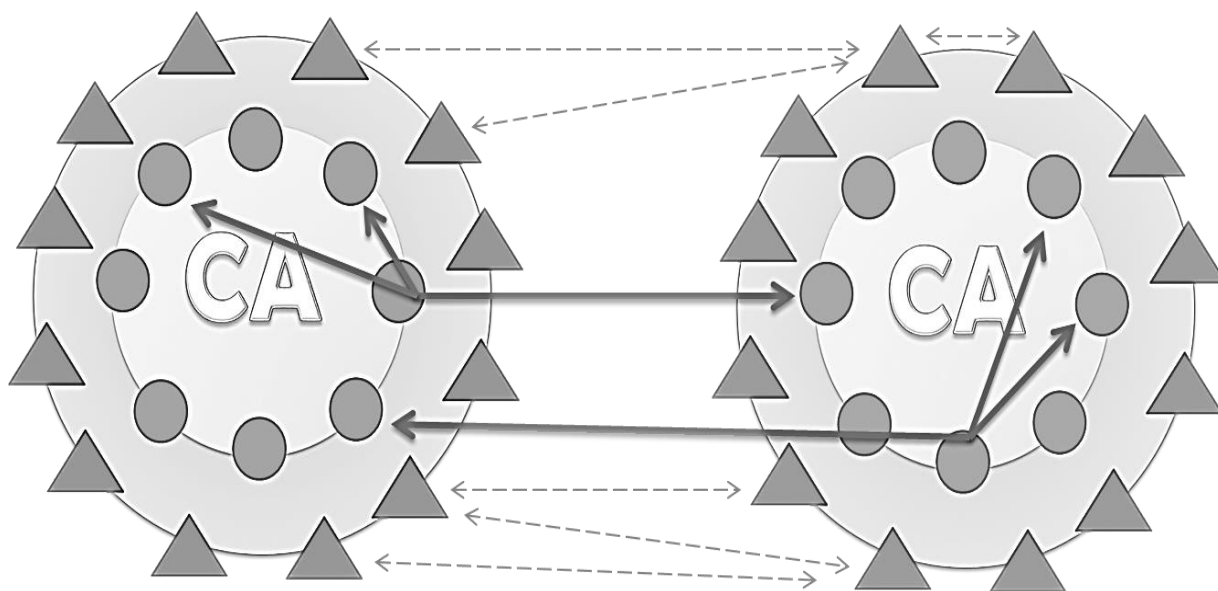


Figura 24 Relación entre integrantes de diferentes CA

No obstante, las observaciones y las entrevistas no han permitido identificar cómo son las relaciones entre los integrantes del CA y los miembros de otros cuerpos académicos de otras dependencias. Sin embargo, hay datos que permiten inferir que la jerarquía es un elemento indispensable para el desarrollo de estas relaciones, debido a que las políticas educativas o las

instancias evaluadoras tienen como indicador válido solo las relaciones o redes establecidas con CA del mismo nivel.

1.3 En cuanto a las estructuras académicas

La escuela históricamente ha sido organizada con la finalidad de transmitir y buscar en el estudiante el aprendizaje del conocimiento, en la actualidad las tendencias han hecho de estos espacios educativos, más que sitios pasivos de aprendizaje, sean lugares que activen tanto al docente como al estudiante con la finalidad de dar respuesta a problemas que se sitúan en su contexto. En el ámbito universitario el docente ha ido adquiriendo habilidades que le permiten generar los conocimientos que deben comunicar dentro del salón de clases. Haciendo de la escuela un lugar privilegiado para intercambiar símbolos, dialogar y trabajar con abstracciones.

Para Zuñiga, Barona, Ponce, Torres & Zorrilla (2011, p. 130), el rol del docente va asociado a la función social que en cada momento histórico le asigna el sistema educativo; por lo que es necesario considerar que la identidad del docente se va conformando a partir de una estructura que le otorga su sentido y direccionalidad. Ante esto, es importante recalcar que antes del programa PRODEP la acción de transmisión de conocimiento permitía que el docente pudiera realizar esta función solo; pero el contexto actual requiere que el profesor una voluntades con otros docentes no solo para transmitir conocimientos, sino para generar y llegar a acuerdos que respondan a los cuestionamientos de qué, cómo y para qué enseñar.

Los cuerpos académicos han permitido identificar a los docentes como sujetos sociales que construyen sus caminos a través de las experiencias de

trabajo, los procesos evaluativos a los que se enfrentan y los intercambios de formas de trabajo con otros cuerpos académicos. Esto a través de compartir significados por medio de marcos comunes, donde los procesos intercomunicativos determinan los estilos, sentidos y significados de la práctica (Zuñiga, Barona, Ponce, Torres & Zorrilla, 2011, p. 130). Según Martínez Rodríguez, Villanueva Ibáñez & Vázquez Mora (2013 p. 34):

La productividad académica, considerada como resultado acordado y validado del trabajo de los investigadores, es parte de los códigos simbólicos compartidos.

Los autores para reafirmar su percepción sobre el trabajo en los CA, citan a Cedrato (2009, p. 38) y afirman que:

...por consiguiente, el trabajo colaborativo al interior de los cuerpos académicos contribuye al desentrañamiento intelectual, puesto que implica disposición al debate y a la apertura del pensamiento de otros para escuchar algo diferente, así como contar con disposición para aceptar diversas posturas de un mismo tema, de la creatividad para producir.

Involucra aceptar que todos tienen una forma particular de pensar, de esta forma una diversidad de pensamiento enriquece y problematiza una situación, que las ideas son relativas y versátiles, que se construyen en un proceso de retroalimentación. La tolerancia y el respeto del pensamiento del otro aunque difiera del propio, es un ejercicio muy valioso para lograr la creación intelectual colectiva.

Los mismos autores describen que el valor de compartir experiencia entre integrantes del CA motiva, aún en los tiempos difíciles, así lo describe ellos:

Un factor indispensable que fortalece la colaboración es la confianza y clima afectivo que se genera en los CA y sobre todo si se considera que la actividad docente se desarrolla en un ambiente de inseguridad e incertidumbre por las tareas emergentes y los cambios acelerados de la época (Martínez Rodríguez, Villanueva Ibáñez & Vázquez Mora, 2013. p. 36).

Por tanto, las relaciones con base a los aspectos académicos tienen una doble finalidad; por una parte se encuentra el desarrollo de una línea de investigación que en muchas ocasiones responde a un aspecto más personal; y por otra, a la disposición de generar un conocimiento que permita al docente nutrir a su estudiante de recursos para desenvolverse en un contexto determinado, o colaborar con el desarrollo de un cuerpo colegiado, siendo éste un aspecto más social.

Se ha mencionado, que al principio de la implementación de los cuerpos académicos, el trabajo de estos grupos respondía a las formas de trabajo ya establecidas, así los describen Canto Herrera, Mijangos Noh, Rodríguez Pech & Tejada Loría (2013 p. 39) en *“Relatos bibliográficos del CA de Currículo e Instrucción”*:

La identidad del CA de Currículo e Instrucción tiene sus orígenes en lo que anteriormente se conocía como Academias en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Dichas Academias

tenían la función principal de aglutinar a los profesores de asignaturas afines para responder a las demandas de la operatividad de los programas de estudio, así como a la organización de eventos académicos preferentemente de manera interna.

Las Academias prácticamente fungían como un modelo de organización informal que tenía cierta influencia y trascendencia sobre el programa de estudios de la Facultad de Educación. Uno de sus principales rasgos era que fomentaba la comunicación entre el grupo de profesores participantes y permitía el trabajo colaborativo para la resolución de problemas.

Por otra parte, en los CA se declaraban líneas de investigación que integraban las áreas de interés de los profesores que eran miembros del grupo. Esta situación, al principio solo fue de nombre, pues los profesores realizaba sus investigación de manera independiente, si en su caso eran investigadores, porque de no serlo, continuaban con la impartición de clases. Ejemplo de esto lo menciona Pablo:

...lo que pasa es que, cada quien ha avanzado por su propia línea de investigación, esto es reflejo de un trabajo que se ha hecho en toda su vida académica; por ejemplo, yo he estudiado casi toda mi vida éste tema, dedicarme a una línea de investigación que no ha sido la mía, me genera conflicto, pues no es lo que yo deseo realmente.

Esto es lo que sucede al interior del CA, cada quien tiene sus propios intereses, hablando en temas de investigación, y es muy difícil

poder hacer que el otro deje su área por atender la mía, o viceversa (E18/12092014).

Con el pasar del tiempo los criterios de trabajar en cuerpo académico; es decir de forma colaborativa, obligó a generar mecanismos que no eran sanos; ya que se realizaban permutas de nombre para aparentar el trabajo colegiado. De esta manera, se garantizaba que los investigadores o docentes siguieran trabajando en su área de interés y lograrán sumar puntos para sí y el CA, pero no desarrollar productos en conjunto. La Mtra. Lizeth menciona al respecto:

Cada profesor tiene su línea de trabajo, nos han hecho observaciones de que se nota las líneas de investigación de cada uno, inicialmente cuando empezó el trabajo de los CA, así era, no había los criterios de trabajar más colegiadamente, es decir, que debe haber dos profesores del mismo CA en cada trabajo y cuando nos hacen esta observación, por un tiempo seguimos con la misma dinámica, pero hacemos un poco de ficción, si voy a publicar un artículo de mi tema, pongo a otro compañero, aunque no este enterado de lo que yo estoy haciendo, y esto se da de la misma manera con el otro. Esta situación va a aparentar que estamos trabajando colegiadamente. Pero esto es una ficción.

¡Ahora! esto es un criterio que está establecido por quien sabe quién, y tendrá que demostrar que es válido; pues cree que al obligarnos a trabajar en dos de la misma línea será mejor (E15/06072014).

Con el pasar del tiempo, las formas de trabajo fueron cambiando, ya los investigadores y docentes se percataban que podían tener otras líneas de trabajo sin descuidar las propias, así empezaron a sumar esfuerzos, aunque era todavía de manera esporádica. El Dr. Gerardo menciona:

Yo que trabajo en esta línea, pues a veces no conozco como abordarlo desde otra, pues me apoyo de otro, que sí sabe. No es su línea de trabajo pero su perfil le permite apoyarme metodológicamente. Cuando Julianito estaba trabajando ISO, pues yo trabajé por mucho tiempo en esto, y se me hizo fácil ayudarlo. En este sentido, vez como se apoya pero no quiere decir que ambos estemos trabajando esta línea, se da la oportunidad y ya, han surgido varios momentos de estos. Por ejemplo, cuando yo estaba trabajando cuestiones administrativas, me interesó el trabajo comunitario, y este maestro también estaba empapado en el tema, así que empezamos a trabajar juntos, aunque él tiene una línea de investigación muy distinta a la mía, si ha habido circunstancias en el que hemos trabajado juntos. Y esto ha favorecido la producción. Entonces son más de oportunidad o de ocasión circunstanciales... (E26/11122014).

A manera de síntesis, García (s.f) menciona que la teoría de Luhmann invita a una ruptura con el pensamiento único y normativo; requiere dejar a un lado los criterios de regulación de las normas académicas, su fragmentación cognitiva y metodológica; y propone la construcción de un pensamiento interdisciplinario, entendido éste como la transformación de los objetos de conocimiento e investigación en áreas conexas.

Se precisa en esto, debido a que ya se ha mencionado lo rígido que es pensar en cuerpo académico, pues la posibilidad de estudiar desde otras áreas o realizar trabajos con equipos multidisciplinarios suelen ser un dolor de cabeza para los docentes o investigadores, pues al estar trabajando más en función de los criterios que establecen el programa PRODEP o las malas interpretaciones de los evaluadores de estas instancias, se pierde la posibilidad de realizar mejores productos académicos, que respondan a las necesidades del estudiante y no del investigador en turno.

Considerando a Lobatto (2004, p. 6), desde el punto de vista de lo que subyace en el estudio de este contexto es la resolución de la disyuntiva entre los constructos de sistema abierto y sistema cerrado, considerando que la relación entre el sistema y el entorno se analiza con base en las decisiones de uno y de otro.

De tal manera, que se puede percibir al cuerpo académico como un sistema cerrado hacia afuera pero abierto hacia adentro; es decir, el CA se presenta ante los agentes externos como un grupo cerrado, en el que es difícil llegar integrarse al núcleo base; sin embargo, se encuentra abierto ante la posibilidad de nutrir en trabajos académicos a los integrantes del CA.

2. la importancia del internet en la divulgación de información sobre los CA

El internet ha sido un recurso muy importante para la implementación, desarrollo, consolidación y evaluación de muchos cuerpos académicos, inclusive para el propio programa PRODEP, ya que a partir de este se ha logrado tener la información más accesible. En este capítulo se presentan los resultados del análisis sobre el uso del internet en los CA, la utilidad se encuentra en tres aspectos; la creación de redes académicas para el desarrollo de proyectos de investigación, el uso de páginas web para informar lo que se origina o sucede en estos grupos y por último, el uso del internet como un recurso para divulgar los resultados de los proyectos de investigación.

Para Torres Velandia & Jaimes Cruz (2015, p. 5), la Universidad en México se sigue transformando y continúa con la búsqueda de fortalecimiento con la promoción de programas que apoyen a la ciencia. Esta innovación obliga a los investigadores a modificar sus estrategias para la producción de conocimiento. El uso de recursos como las bases de datos de revistas electrónicas, laboratorios, equipos informáticos y softwares para el análisis de datos, sean vuelto una necesidad imperante, no siempre resuelta por las instituciones educativas a las que pertenecen los docentes. Lo que lleva a profesores-investigadores recurrir a recursos propios o buscar apoyo por medio de programas externos.

Por otra parte, el trabajo colaborativo en CA no solo implica que los profesores-investigadores lleguen a acuerdos dentro de las instituciones donde laboran, sino que es indispensable la creación de redes académicas que

permitan, apoyarse en proyectos, así como en la obtención de recurso que beneficien a todas las partes involucradas en el trabajo. Estas redes son importantes en el modo de producción, pues evidencia la globalización de la economía, la transformación y la importancia de las TIC (Torres Velandia & Jaimes Cruz, 2015: p. 6).

La importancia de una red, sobre todo de una red académica, es enorme porque potencialmente permite a los académicos trabajar con flexibilidad, cooperativamente, en el desarrollo académico, científico, técnico, social y cultural en una comunidad, equipo, grupo o región. A su vez permite la integración para la solución de problemas y temáticas comunes, ofrece los beneficios de constituir centros de investigación; facilita el intercambio de datos, información, conocimiento y propicia la reflexión.

La necesidad de obtener recursos así como interactuar con otros grupos de investigadores, produjo que muchos CA generen redes, sobre todo sabiendo que se podía obtener apoyos económicos. Esto origino diversas situaciones, por una parte, se encontraban las redes que priorizaban el trabajo de investigación más que el recurso económico, mientras en otros casos se simulaba las redes con la finalidad de recibir el apoyo.

Durante el 2002, se promueve la ley de ciencia y tecnología, su propósito es regular estas agrupaciones, el primer requisito para su funcionamiento es la adscripción a algunas de las siguientes instancias: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y el programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), siendo estas las que regulen y monitoreen el ejercicio de las redes.

Otro criterio es la creación de una página web, en la que se pueda monitorear la vida académica de la red. Teniendo como indicadores los aspectos generales de esta; es decir, en ella es necesario que se describa la misión, visión, objetivos o propósitos, valores y quienes colaboran en la red. Además de promover las diferentes actividades académicas que se realicen; ejemplo de estas, congresos, coloquios, seminarios entre otros. Un último, aspecto es el compartir o enlistar los productos que se logran como resultado de sus actividades o del trabajo colaborativo.

En la Tabla 11 se muestra el número de redes inscritas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o en el programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), durante el año 2014.

Tabla 11 Número de redes académicas inscritas en el 2014

Instancia de inscripción	No.	%
ANUIES	51	24
PRODEP	161	76
total	212	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

Los datos de la Tabla anterior, permiten reconocer que existe mayor número de redes inscritas en el programa PRODEP (76%) a comparación de la ANUIES (24%); sin embargo, es necesario considerar que las redes de ambos programas responden a necesidades diferentes.

En cuanto a las redes que se crean en la ANUIES, son agrupaciones más institucionales, donde las dependencias son las que se hacen

responsables de regular y coordinarse para el logro de los convenios o proyectos de trabajo. Estas redes están divididas en seis regiones y en cada región presenta una división por temáticas.

Con respecto a las redes involucradas en el PRODEP, la creación de las redes está más en función de los cuerpos académicos, así que los responsables directos de los acuerdos son los profesores-investigadores responsables de los CA y no la administración de la dependencia. En el caso de los 161 redes inscritas ante PRODEP, el 61% (99) corresponde a las áreas de ciencias sociales, educación y humanidades.

Sin embargo, esta no es la única modalidad de redes académicas que existe, hay ejercicios que se quedan en el anonimato, debido a la falta de recursos para la creación de una página web, otras porque solo son redes temporales ya que se han integrado para el desarrollo de una actividad específica, otras más no cuentan con el personal que desarrolle estas actividades tecnológicas y unas más prefieren quedarse en el anonimato. Un ejemplo de estos ejercicios es el presentado en la página de la “*Facultad de Ciencias Antropológicas*” (<http://www.antropologia.uady.mx/ca/sociocultura/redes.php>), en la que se informa sobre el convenio de una red, empero no se tiene una página exclusiva de esta (ver Figura 25).

REDES

El 25 de octubre de 2008 se firmó un convenio para establecer la Red de Cuerpos Académicos *Cultura e Identidad* con la participación de grupos de investigadores de las UQROO, Universidad del Caribe, Universidad de Guadalajara, Universidad de Ciudad Juárez, Universidad de Morelos, Universidad del Carmen, El Colegio de Sonora y la Universidad Autónoma Metropolitana entre otras instituciones.

Esta Red tiene entre sus principales objetivos promover la realización de proyectos interinstitucionales de investigación, fomentar la movilidad de estudiantes y docentes de las instituciones participantes, e impulsar la organización colectiva de eventos académicos nacionales e internacionales.

Trabajos con redes:

Eugenia Iturriaga forma parte del Comité técnico Académico de la Red de Investigación Interdisciplinaria y Difusión sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (Red Integra), la cual es apoyada por el programa de redes temáticas del Conacyt. En 2015 impartió, en la licenciatura de Antropología Social, el curso Racismo y Pueblos Indígenas en colaboración con dicha red y el CA Estudios Socioculturales.

Gabriel Angelotti es miembro de la Red Temática de Desastres Hidrometeorológicos y Climáticos (Redesclim) que forma parte del programa de redes temáticas del Conacyt. Con apoyo de esta red se organizó el Primer Simposio sobre Desastres Asociados a Fenómenos Naturales y Antrópicos (DAFNA), junto con el CA de Comunicación, Cultura y Sociedad

Luis Vázquez y María Cecilia Lara son miembros de la Red de Investigadores del Fenómeno Religioso en México (RIFREM).

Figura 25 Noticia sobre la firma de convenio para establecer una RED

Ahora bien, la creación de redes no es el único motivo por el cual utilizar el internet, en la actualidad las universidades se han visto en la necesidad de crear páginas web institucionales, en las cuales dan a conocer los servicios que prestan, así como difundir las diversas convocatorias a eventos o inscripciones de los diferentes programas educativos que ofertan.

Un espacio común dentro de estas páginas universitarias o de cada Facultad es el destinado a los cuerpos académicos, aquí se enlistan el número de cuerpos académicos, las líneas de investigación, los miembros del núcleo

base así como los asociados, las redes académicas a las que pertenecen, además de la productividad individual y conjunta.

En caso de no tenerlo, es muy frecuente que se utilice la sección de avisos o noticias para informar sobre estos grupos, siendo la información más divulgada: el número de cuerpos académicos con reconocimiento de consolidados o la creación de nuevos CA, también se informa sobre eventos generados por estos grupos, así como las diferentes reuniones por redes.

En el caso de la Universidad y de la Facultad de Educación donde se realizó el estudio, no se cuenta con un espacio de esta índole; sin embargo, la información sobre los cuerpos académicos esta accesible en varios documentos; por ejemplo, el documento denominado “*Cuerpos Académicos de UADY 2015*”, este enlista a través de una tabla, los CA registrados en el 2015, se menciona el cuerpo académico, grado, línea de investigación e Integrantes.

Otro documento, es el “*Plan de Desarrollo Institucional 2014-2022*” (Universidad Autónoma de Yucatán, 2014: p. 1) que en su acción ocho se presenta la convocatoria para apoyar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos. El cual indica:

Que entre las políticas consideradas en el PDI para el logro de ese objetivo estratégico se encuentran:

a) Impulsar la organización de los académicos de tiempo completo del nivel superior en cuerpos académicos y con ello propiciar la investigación colectiva, multi, inter y transdisciplinaria, así como una mejor y más efectiva planeación institucional.

b) Asegurar que la conformación de los cuerpos académicos, sus líneas de generación y aplicación del conocimiento, así como los

procesos de innovación, se asocien estrechamente con áreas prioritarias o nichos de oportunidad para el desarrollo nacional y en particular, para coadyuvar al fortalecimiento de la competitividad, al desarrollo armónico y humano y la sustentabilidad de Yucatán.

c) Fomentar y apoyar preferentemente la publicación de los resultados de los proyectos de generación y aplicación del conocimiento de los académicos y cuerpos académicos en medios de alto impacto y reconocido prestigio internacional.

Al escribir en el buscador de la Universidad la frase cuerpos académicos se obtuvieron 4,670 resultados, se analizaron las palabras anteriores y posteriores de cada resultado con la intención de identificar en que consistían los motivos de los resultados obtenidos (ver Tabla 12).

Tabla 12 Motivos de los resultados obtenidos de la frase cuerpos académicos

Motivo	No.	%
Noticias	623	14
Convocatorias	1260	27
Informes	1180	25
Listas	1120	24
Avisos	477	10
Total	4670	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

En la Tabla anterior se puede percibir que la Universidad utiliza frecuentemente el espacio de avisos o noticias para difundir información sobre los CA, siendo las convocatorias el motivo principal (27%), después de los informes sobre los cuerpos académicos (25%). Por otra parte, los avisos (10%) y las noticias (14%) sobre este tema son menos frecuentes.

La convocatorias que se mencionan en los espacios de avisos o noticias tienen como tema principal, obtener el perfil deseable PRODEP o inscribir nuevos CA, la evaluación del cuerpo académico y solicitar apoyos de perfil PRODEP o apoyos para la consolidación de CA, entre otros. En la Figura 26 se presenta la “Convocatoria para obtener el perfil deseable PROMEP 2013” (<http://www.uady.mx/eventos/files/PROMEPconvocatoria2013.pdf>), en esta se detalla el proceso que debe seguir el profesor-investigador para obtener el perfil deseable.

CONVOCATORIAS PROMEP 2013

PROCEDIMIENTO PARA LAS SOLICITUDES

**PROCEDIMIENTO PARA LAS SOLICITUDES
(CONVOCATORIAS PERFIL DESEABLE, INCORPORACIÓN
DE NUEVOS PTC Y REINCORPORACION DE EXBECARIOS
PROMEP)**

1. Para poder participar en alguna de las convocatorias, el PTC deberá estar registrado ante el Promep.
2. Con la clave y contraseña, podrá acceder al Módulo para currículum y solicitudes de PTCs, siguiendo la secuencia siguiente:
 - Ingresar a la dirección <http://promep.sep.gob.mx>, seleccionar Módulo de Captura de Currículum y Solicitudes de PTCs, posteriormente cualquiera de las tres direcciones.
3. Proporcione su clave y contraseña, e inmediatamente haga clic en ingresar:
 - a) Seleccione Datos Curriculares. Esta sección se integra de varias opciones que le permitirán capturar la información que integrará su currículum, independientemente de la elección de la convocatoria, posteriormente
 - b) Seleccione solicitudes de apoyo. En esta sección podrá aplicar a una solicitud, así como a su seguimiento.
 - c) Seleccione la opción nueva. Permite acceder a la pantalla en la cual usted podrá seleccionar la convocatoria de su interés y elaborar la solicitud.
4. Llenar los datos que se requieren para la convocatoria en cuestión y enviar en línea al RIP para su validación
5. En caso que existan observaciones a la solicitud, ésta será devuelta para corrección en un tiempo no mayor a los tres días hábiles, después del envío de la solicitud al RIP.

Figura 26. Convocatoria 2013 para obtener el Perfil deseable PROMEP

Con respecto a la inscripción de cuerpos académicos, se encontró el último registro en “Convocatoria abierta”, se encuentra con fecha de 7 de febrero 2008 (<http://www.uady.mx/eventos/nca08.html>) (ver Figura 27).

Convocatoria 2008 de Nuevos Cuerpos...

Febrero 7 de 2008

En el marco de la apertura del registro 2008 de nuevos cuerpos académicos, se informa que del **13 al 29 de febrero** se podrá realizar el registro de nuevos cuerpos académicos, para lo cual es necesario contar con la siguiente información:

1. Nombre del cuerpo académico
2. Nombre de las líneas de generación o aplicación innovadora de conocimientos (LGAC)
3. Descripción de sus LGAC
4. Nombre de los profesores tiempo completo que integran el cuerpo académico
5. LGAC que cultiva cada integrante
6. Área de conocimiento y disciplina del cuerpo académico
7. Dependencia de Educación Superior (DES) en la que se encuentra adscrito el cuerpo académico
8. Grado de consolidación propuesto

También se podrá solicitar la evaluación de los CA existentes.

ES IMPORTANTE MENCIONAR QUE EN CUALQUIER MODALIDAD "CREACIÓN DE UN NUEVO CA O EVALUACIÓN DEL GRADO DE CONSOLIDACIÓN DEL CA" ES INDISPENSABLE QUE CADA MIEMBRO DEL CA ACTUALICE SU INFORMACIÓN CURRÍCULAR, INDEPENDIEMENTE SI ESTÉ ACREDITADO COMO PERFIL DESEABLE, A SÍ TAMBIÉN EL RESPONSABLE DEL CA DEBERÁ ACTUALIZAR EL CURRÍCULUM DE CA. SE PODRÁN CAPTURAR EN EL "módulo para currículum y solicitudes de PTC's" (<http://promep.sep.gob.mx/solicitudesv3>) Y EN EL "módulo para captura del currículum del CA" (<http://promepca.sep.gob.mx/solicitudesca>) RESPECTIVAMENTE.

NOTA: EL MÓDULO PARA LA CAPTURA DEL CURRÍCULUM INDIVIDUAL ESTÁ DISPONIBLE TODO EL AÑO.

ATENTAMENTE
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Figura 27. Convocatoria para registro de nuevos cuerpos académicos

En la Figura anterior, se puede apreciar que esta misma convocatoria tienen el propósito de invitar a los docentes para actualizar el currículum vitae electrónico y a su vez promover la evaluación del cuerpos académico.

Un ejemplo más, es la “Convocatoria PADECCA-2015/01” (http://www.csipi.uady.mx/media/Convocatoria_PADECCA-2015.pdf), en la que la Universidad Autónoma de Yucatán a través del programa de apoyo al desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos (PADECA) invita a los CA en formación o en consolidación a presentar propuestas de los planes de trabajo para alcanzar la consolidación del CA. (ver Figura 28).

CONVOCA

A los cuerpos académicos de las distintas dependencias de la universidad a presentar propuestas para concursar por fondos para apoyar su desarrollo y consolidación, de acuerdo a las siguientes

BASES

1. Podrán concursar todos los cuerpos académicos de la universidad, independientemente de su grado de consolidación, aunque se privilegiará a los CA en formación y en consolidación, así como aquellas propuestas que consideren acciones de vinculación con los sectores empresarial, productivo, social o dependencias de gobierno. Las acciones de colaboración con otros CA o grupos de investigación no se consideran como vinculación.
2. Las propuestas consistirán en un plan de desarrollo del CA donde se explique claramente el impacto que el apoyo tendrá en el avance en el grado de consolidación del CA.
3. El plan de desarrollo propuesto deberá tener las siguientes características:
 - i) Se formulará para un periodo de cinco años, a través de un proceso participativo de planeación estratégica.
 - ii) Contendrá de manera clara y explícita una visión del cuerpo académico a lograr en el año 2022, acorde con la visión de la UADY contenida en el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2022, así como las políticas y estrategias para hacerla realidad.
 - iii) Considerará indicadores relacionados con los rasgos de un cuerpo académico consolidado y metas relevantes a lograr en el periodo de vigencia del apoyo.

Figura 28 Convocatoria PADECCA-2015/01

En la Figura anterior es de interés remarcar dos datos importantes: el primero, es la leyenda de *se privilegiará a los CA en formación y en consolidación*, dando por sentado el deseo por parte de la Universidad de

promocionar a los CA que tengan características para que obtengan un grado mayor, pero sin descartar el trabajo de los que ya están consolidados.

El otro punto recae en *así como a las propuestas que consideren acciones de vinculación con los sectores empresarial, productivo, social o dependencia de gobierno*. Esta indicación permite distinguir la preocupación de que las propuestas de trabajo respondan a necesidades concretas; sin embargo, existe la posibilidad de no profundizar en estudios de orden más profundos, como suelen ser los involucrados con el estudio epistemológico y ontológico de un objeto de estudio.

Por otra parte, habrá una mayor disposición de apoyar a disciplinas muchos más prácticas que otras, como es el caso de las ingenierías o tecnológicas, disminuyendo las posibilidades de patrocinio a las áreas sociales.

En cuanto a los informes, se hace referencia a los diferentes resúmenes anuales o por períodos que la administración de la Universidad elabora, o en su caso, los que realiza los directivos de cada Facultad. En ellos se informa sobre los logros obtenidos y las tareas realizadas durante un espacio-tiempo específico. Pero el interés de estos, es que se encuentran apartados concretos para describir lo referente a los cuerpos académicos, en los que se detalla el número de cuerpos académicos, los niveles de los grupos, líneas de generación y/o aplicación de conocimiento.

Ejemplo de esto es el cuarto “Informe de Actividades 2010” (Universidad Autónoma de Yucatán, 2010 en <http://www.pdi.uady.mx/PDI2010-2020/docs/evid03/Accion%204.pdf>). En dicho documento se expresa como ha ido evolucionado el grado de los cuerpos académicos, considerando el período 2007 -2010 (ver Figura 29).

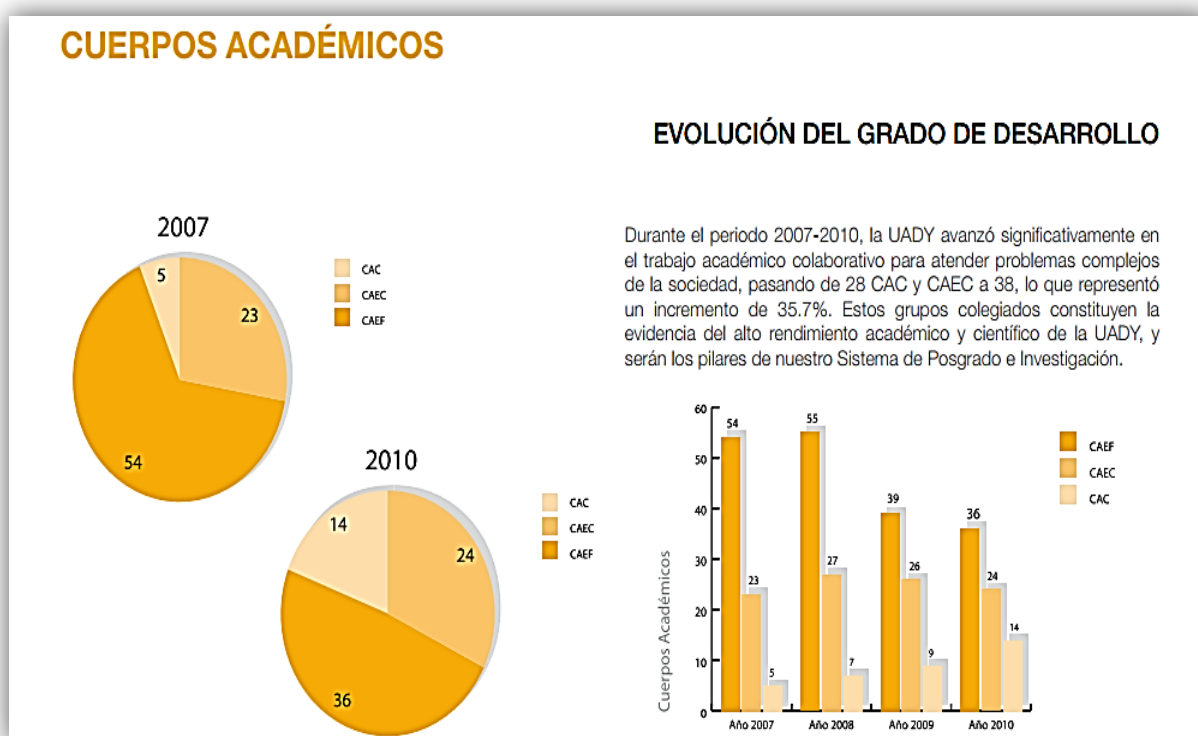


Figura 29. Evolución del grado de desarrollo de los CA

La manera como se presenta la información en la figura anterior es de llamar la atención, debido a que se refiere al avance significativo de los CA, considerando que existió un 35.7% de incremento; sin embargo, si se contabiliza el número de CA se puede considerar que es muy poco el avance, ya que no se han configurado más CA; por el contrario, han disminuido en cantidad.

De la misma manera, hacen referencia a los participantes de cada CA, se describe el número de integrantes, habilitación académica, si obtiene el perfil deseable y si pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Además de enlistar la producción realizada en conjunto. Por último se describen las redes que están vinculadas con el cuerpo académico.

Otro ejemplo de estos, es el documento “Balance de la Gestión 2007-2014”, (Universidad Autónoma de Yucatán, 2014 en <http://www.uady.mx/pdfs/Informe-de-la-Gestion-2014-opt.pdf>) en el que se describe la visión propuesta para el 2020 en cuanto al fortalecimiento de la planta académica y desarrollo de cuerpos académicos, manifestando en el documento lo que hasta ahora se ha logrado (ver Figura 30).

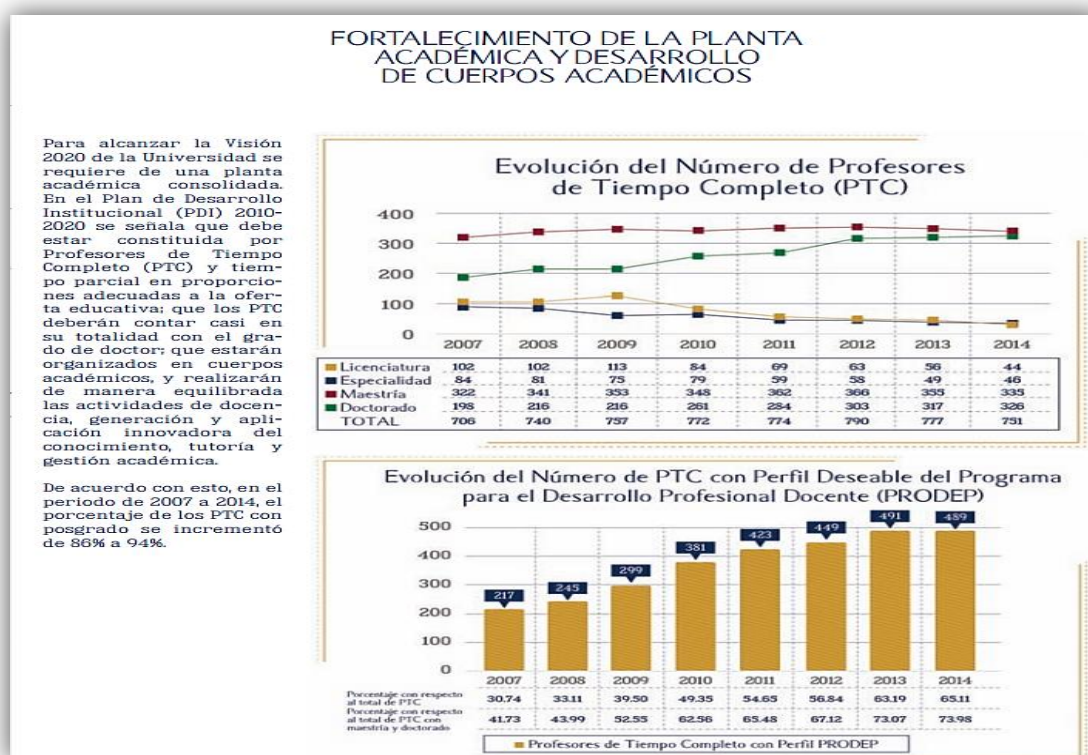


Figura 30 Muestra del apartado del Fortalecimiento de la Planta Académica y Desarrollo de Cuerpos Académicos, descripción del “Balance de la Gestión 2007-2014”.

Un ejemplo más, se encuentra en el *Informe de “Resultados de la Primera Agenda Estratégica”* (Centro de Investigación Regionales Dr. Hideyo Noguchi, 2010 en <http://www.pdi.uady.mx/PDI2010-2020/docs/evid01/Accion%204/CENTRO%20DE%20INV.%20REGIONALES%20DR.%20HIDEYO%20NOGUCHI%20UNIDAD%20DE%20CS.%20SOCIALES.pdf>). En ella se plasma la evolución del número de profesores de tiempo completo con Perfil deseable, así como la evolución del número de profesores-investigadores de tiempo completo registrados al Sistema Nacional de Investigadores (ver Figura 31).

Evolución del número de PTC con perfil deseable

De 2003 a 2010 el número de PTC con perfil deseable se incrementó de 6 (25%) a 11 (52%). El mayor incremento se ha dado en los últimos años y que además en la convocatoria 2009 participaron 2 PTC que obtuvieron el reconocimiento.

Al respecto cabe señalar como una debilidad que no hay una cultura de renovación oportuna del perfil. Habría entonces que apoyar los procedimientos para agilizar el registro. Esto se debe también a que hay un desequilibrio de las funciones de los PTC. Unos están más orientados a la docencia y otros a la investigación (como 6 PTCs con SNI que no cuentan con Promep). Respecto al Programa de Estímulos al Desempeño Docente de la UADY se mantuvo en 6 PTC en (2009), casi la misma cantidad que existía en 2003.

Evolución del número de PTC adscritos al SNI

El número de PTCs adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el 2003 eran 5 (21%) y en 2010 son 12 (57%) del total de la planta de PTC de tiempo completo: 7 cuentan con el Nivel I, 3 con el Nivel II y 1 con el Nivel III. Un reto es que 3 profesores con grado preferente se adscriban a dicho Sistema. Para ello se están llevando a cabo diversas estrategias para apoyar las labores sustantivas (docencia, investigación y gestión) de excelencia con los PTC que contribuyan a lograrlo.

	2002-2003		2009-2010		Variación 2002-2010	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
PTC	24	100	21	100	3	12
PTC con posgrado	19	79	20	95	1	4
PTC con posgrado en el área disciplinar de su desempeño	19	79	20	95	1	4
PTC con doctorado	9	38	15	71	6	25
PTC con doctorado en el área disciplinar de su desempeño	9	38	15	71	6	25
PTC con perfil	8	33	11	52	3	12
PTC con SNI	7	29	12	57	5	21
CAC	0	0	1	5	1	4
CAEC	0	0	3	14	3	12
CAEF	4	17	0	0	0	0

Figura 31. Evolución del número de PTC con Perfil deseable y SNI

En cuanto a los resultados que refieren al concepto de lista, se pueden encontrar diversos ejemplos, entre ellos se encuentran: las listas de los cuerpos académicos que han obtenido un nivel mayor (en conoconsolidación o consolidado), el listado de profesores que han obtenido el Perfil deseable PRODEP, la lista de los apoyos otorgados a los profesores con Perfil PRODEP, o los entregados a los CA para proyectos o la generación de redes. Antes de ejemplificar los listado de los CA, es necesario dar a conocer que desde la página de UADY Global (<http://www.uadyglobal.uady.mx/index.php?modulo=contenido&id=501>) se realiza una descripción de cuantos CA tiene la Universidad y las características generales que estos grupos poseen (ver Figura 32).

UADY Global *RECTORIA*
Coordinación General de Cooperación e Internacionalización

Participa en la conversación:

Seleccionar idioma

Buscar...

CONÓCENOS CONVENIOS VIGENTES ASOCIACIONES INSTITUTO CONFUCIO PRENSA CENTRO DE REFERENCIAS

Cuerpos Académicos de la Universidad Autónoma de Yucatán

Me gusta 0 Share Tweet Compartir 0

Actualmente la Universidad Autónoma de Yucatán cuenta con 79 cuerpos académicos con diferentes grados de consolidación. Los Cuerpos Académicos son grupos de profesores de tiempo completo que:


- En las universidades públicas, estatales y afines comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales.
- En las universidades politécnicas e institutos tecnológicos comparten una o varias Líneas Innovadoras de Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico (LIADT), mismas que se orientan principalmente a la asimilación, desarrollo, transferencia y mejora de tecnologías existentes así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. El CA trabaja en proyectos de investigación que atiende necesidades concretas del sector productivo y participa en programas de asesoría y consultoría a dicho sector. Adicionalmente, sus integrantes atienden los PE afines a su especialidad.
- En las universidades tecnológicas comparten una o varias Líneas Innovadoras de Investigación Aplicada o Desarrollo Tecnológico (LIADT), las cuales se orientan principalmente a la asimilación, desarrollo, transferencia y mejora de tecnologías y procesos para apoyar al sector productivo y de servicios de una región en particular. También comparten objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente, sus integrantes atienden los PE de la institución.
- En las escuelas normales públicas comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente atienden PE para la formación de docentes en uno o en varios niveles.
- En las universidades interculturales comparten una o varias Líneas de Investigación, en temas disciplinares o multidisciplinares en Lengua, Cultura y Desarrollo (LILCD), así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente atienden PE que articulan la docencia, investigación, vinculación comunitaria, difusión y divulgación del conocimiento.

Hay tres tipos de cuerpos académicos, los cuales por sus características se dividen en:

Figura 32 Descripción de los CA de la UADY

En la Figura anterior se ejemplifica la concepción que la Universidad tiene de los cuerpos académicos, se menciona el número total de CA existentes en la institución, pero no se hace una descripción más específica por área o niveles de consolidación.

Un ejemplo más claro, es el documento disponible en [http://www.uadyglobal.uady.mx/files/file/Cuerpos%20Academicos%20de%20UADY Prodep.pdf](http://www.uadyglobal.uady.mx/files/file/Cuerpos%20Academicos%20de%20UADY%20Prodep.pdf) dicho documento expresa cada uno de los cuerpos académicos registrados ante el PRODEP, se menciona el grado, la línea de investigación y los integrantes del núcleo base (una muestra se encuentra en la Figura 33).



Cuerpos Académicos de UADY reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente

Última fecha de actualización: 29 de Junio de 2015

Cuerpo Académico	Grado	Línea de Investigación	Miembros
1. UADY-CA 68: Administración y Políticas Educativas. Facultad de Educación	Consolidado	Gestión, Administración y Políticas Educativas. Incluye estudios acerca de: a. los fenómenos que explican las dinámicas de la planeación, administración y gobierno de las organizaciones educativas, así como la evaluación de la calidad de sus programas, personal, procesos administrativos y productos; b. el impacto de las políticas educativas y de los programas que de ellas se derivan en las organizaciones escolares de niveles medio superior y superior.	<ul style="list-style-type: none"> - AGUILAR RIVEROLL ANGEL MARTIN aguilarr@uady.mx - AGUILAR SOBERANIS ZULEMA NOEMI asoberan@uady.mx - CISNEROS CHACON EDITH JULIANA cchacoon@tunku.uady.mx - ESPAÑA NOVELO JORGE NARCISO enovelo@tunku.uady.mx - RODRIGUEZ SOLIS GEOVANY rsolis@uady.mx
2. UADY-CA 33: Álgebra. Facultad de Matemáticas	Consolidado	Teorías de Números, Representaciones de Álgebra y sus Aplicaciones. En teoría de números, el cuerpo académico de álgebra estudia la teoría de los ceros, valores especiales y relaciones de las funciones zeta y multizeta de los campos de funciones globales y aplicaciones de éstos en criptografía, códigos y curvas elípticas. En teoría de representaciones, el cuerpo académico de álgebra estudia la generalización del teorema de Drobzd a campos perfectos, las categorías derivadas y sus aplicaciones a la teoría de control y la teoría de números.	<ul style="list-style-type: none"> - BAUTISTA ANCONA VICTOR MANUEL vbautista@uady.mx - DÍAZ VARGAS JAVIER ARTURO jdvargas@uady.mx - LARA RODRÍGUEZ JOSÉ ALEJANDRO lrodri@tunku.uady.mx - PÉREZ TERRAZAS JESÚS EFRÉN jperez@uady.mx - RUBIO BARRIOS CARLOS JACOB carlos.rubio@tunku.uady.mx
3. UADY-CA 49: Apicultura Tropical. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Consolidado	Aprovechamiento de las Abejas en los Trópicos. Aborda los aspectos relacionados con la biología en amplio sentido de todos los grupos de Apidae así como las posibles vías de utilización de aquellas especies con potencial económico y sus subproductos.	<ul style="list-style-type: none"> - MAY ITZÁ WILLIAM DE JESÚS mayitza@uady.mx - MEDINA MEDINA LUIS ABDELMIR mmedina@uady.mx - MOO VALLE JOSÉ HUMBERTO moovalle@uady.mx - QUEZADA EUAN JOSÉ JAVIER GUADALUPE quewan@uady.mx

Figura 33 Muestra del listado de CA registrados ante PRODEP

Un ejemplo de la “Lista de los profesores que obtuvieron el Perfil deseable durante el período 2009-2012”, es el documento que se encuentra en: http://www.csipi.uady.mx/CMS/media/file/perfil_promep.pdf, en dicho escrito se describe al participante, la dependencia de adscripción y la vigencia del perfil deseable. (ver una muestra en la Figura 34)

RELACIÓN DE PROFESORES DE TIEMPO COMPLETO CON PERFIL DESEABLE (PROMEP) VIGENTE		
PROFESOR	DEPENDENCIA	VIGENCIA
ACOSTA VIANA KARLA YOLANDA	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
ANDUEZA PECH MARÍA GUADALUPE	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
ARANKOWSKY SANDOVAL GLORIA MARGARITA	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
AYORA TALAVERA GUADALUPE	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jun 20 2011 - Jun 19 2014
BARRERA PEREZ MARIO ANTONIO	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
CANTO CETINA THELMA ELENA	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
CONDE FERRÁEZ LAURA	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jun 20 2011 - Jun 19 2014
DZUL ROSADO KARLA ROSSANET	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jun 20 2011 - Jun 19 2014
GARCÍA ESCALANTE MARÍA GUADALUPE	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jun 20 2011 - Jun 19 2014
GARCIA MISS MARIA DEL ROSARIO	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
GARCIA REJON JULIAN EVERARDO	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
GONGORA ALFARO JOSE LUIS	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 30 2010 - Jul 29 2013
GONZALEZ HERRERA LIZBETH JOSEFINA	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 30 2010 - Jul 29 2013
GONZALEZ LOSA MARÍA DEL REFUGIO	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
GONZALEZ MARTINEZ PEDRO	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 30 2010 - Jul 29 2013
GUZMAN MARIN EUGENIA DEL SOCORRO	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
HEREDIA LOPEZ FRANCISCO JOSE	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 30 2010 - Jul 29 2013
JIMÉNEZ COELLO MATILDE	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
OAXACA CASTILLO DAVID ALONSO	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jun 20 2011 - Jun 19 2014
ORTEGA CANTO JUDITH ELENA	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
PINEDA CORTES JUAN CARLOS	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
PINTO ESCALANTE DORIS DEL CARMEN	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
POLANCO REYES LUCILA EDITH	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
PUERTO SOLIS MARYLIN RUBI DE LA CRUZ	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
REYES NOVELO ENRIQUE ALBERTO	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 30 2010 - Jul 29 2013
RODRIGUEZ ANGULO ELSA MARIA	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
RUIZ PIÑA HUGO ANTONIO	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
SANTANA CARVAJAL ANDRES MARTIN	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jun 20 2011 - Jun 19 2014
VALADEZ GONZALEZ NINA	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 31 2009 - Jul 30 2012
VERA GAMBOA LIGIA DEL CARMEN	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD BIOMÉDICAS	Jul 30 2010 - Jul 29 2013
BAÑOS RAMIREZ OTHON	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD DE CS. SOCIALES	Jul 30 2010 - Jul 29 2013
CAMPOS GARCIA MELCHOR JOSE	CIR "DR. HIDEYO NOGUCHI" UNIDAD DE CS. SOCIALES	Jun 20 2011 - Jun 19 2014

Figura 34. Muestra del listado de los profesores de Tiempo Completo con Perfil PRODEP durante el período 2009-2012.

Las noticias más encontradas en el buscador de la Universidad hacen alusión a reconocimientos de cuerpos académicos o de profesores con Perfil PRODEP, encuentros académicos desarrollados por los CA (seminarios, coloquios) o reuniones de CA (encuentros de CA, convenios y reuniones de trabajo). Un ejemplo es la noticia divulgada por la “*Coordinación General de Comunicación Institucional*”, nota en la que se reconoció el trabajo de 172 integrantes de 39 Cuerpos Académicos de la Universidad Autónoma de Yucatán (<http://www.cgci.uady.mx/noticiaRead.php?id=405>). La creemonía prescedida por el Dr José de Jesús Williams, rector de la universidad, quien afirmó que *los cuerpos académicos son sustento de los planes y programas de estudios, sobre todo, de las maestrías, doctorados, especializaciones y en buena parte de las licenciaturas* (ver Figura 35).



Figura 35 Noticia de reconocimiento de productividad de CA

En la nota se describe que los académicos premiados por la SEP, asistieron acompañados de las autoridades de sus facultades (directores, jefes de posgrado e investigación y secretarios académicos y administrativos), motivo por el cual, el rector destacó que *actualmente hay fuentes de financiamiento que buscan grupos de investigación para resolver problemas sociales.*

En cuanto a las noticias referente a la obtención del Perfil deseable, un ejemplo es el que se encuentra en la “*Dirección General de Desarrollo Académico*”, (<http://www.dgda.uady.mx/new.php?id=1023>) con fecha de 28 de junio de 2012, cuya finalidad es mencionar que en la Universidad el 56.9% de los profesores de tiempo completo han logrado obtener el Perfil deseable PROMEP (ver Figura 36).

En esta nota se hace énfasis al número de profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Yucatán (450), recibieron el Reconocimiento del Perfil Deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), documento que asegura el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, gestión y tutoría.

En la entrega el rector, reiteró que la meta para 2014 era que el 70% de los 791 profesores de tiempo completo de la UADY tengan perfil PROMEP, situación que algunas facultades ya habían cumplido, como el caso de la Facultad de Psicología que tenía al 92.1% de sus profesores de tiempo completo con dicho perfil; Odontología el 76.5%, Ciencias Antropológicas el 76% y Educación el 75%.

Planta académica de calidad

Planta académica de calidad

• El 56.9 por ciento de los profesores de tiempo completo de la UADY cumplen con funciones de docencia, investigación, gestión y tutoría.

Mérida, Yucatán, 28 de junio.- Cuatrocientos cincuenta académicos de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), el 56.9 por ciento del total, recibieron hoy el Reconocimiento del Perfil Deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), documento que asegura el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, gestión y tutoría.



De esta forma y por segundo año consecutivo el PROMEP, creado en 1996 por la Secretaría de Educación (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), aceptó el 100% de las solicitudes de la UADY.

Asimismo, es importante destacar que los académicos con perfil deseable PROMEP se desempeñan en las 15 facultades y las unidades de Ciencias Biomédicas y Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones Doctor Hideyo Noguchi.

En la entrega de reconocimientos, realizada en el Auditorio Manuel Cepeda Peraza del edificio central universitario, José de Jesús Williams, director general de Desarrollo Académico, reiteró que la meta para 2014 es que el 70% de los 791 profesores de tiempo completo de la UADY tengan perfil PROMEP.

Adelantó que varias facultades ya llegaron e incluso rebasaron este objetivo, como es el caso de la Facultad de Psicología que tiene al 92.1% de sus profesores de tiempo completo con dicho perfil; Odontología el 76.5%, Ciencias Antropológicas el 76% y Educación el 75%.



Es importante señalar que el PROMEP fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y consolidación de Cuerpos Académicos y reconociendo que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores.

Además se recalcó que para obtener el Reconocimiento al Perfil Deseable los profesores de tiempo completo deben tener posgrado y demostrar con evidencias que cumplen las tareas de docencia e investigación de manera sustantiva y tutoría y gestión académica de manera adjetiva.

Figura 36 Reconocimiento por obtención de perfil PROMEP

Por último, los avisos refieren a la apertura de convocatorias, avisos para documentar en bases de datos el quehacer docente, así como de los cuerpos académicos y la presentación de logros de los CA, ya sean resultados de una reunión de trabajo, convenios, o presentación de libros, artículos u otro

resultado del ejercicio de los CA. Ejemplo de este, se encuentra en los “Horarios para recepcionar documentación probatoria del Perfil deseable” (http://www.uady.mx/eventos/files/PDF_UNIDOS.pdf), en ella se puntualiza el nombre del aspirante al reconocimiento, el día y la hora en la que se recepcionarán sus documentos (ver Figura 37).

SEDE: CENTRO DE APOYO PARA PROFESORES(CAP) CIENCIAS DE LA SALUD, UBICADO EN LA BIBLIOTECA DE CIENCIAS DE LA SALUD, SEGUNDO PISO.
FECHA:LUNES 15, MARTES 16 Y MIÉRCOLES 17 DE FEBRERO DE 2016

CONVOCATORIAS INDIVIDUALES DEL PROGRAMA 2016
HORARIOS DE RECEPCIÓN DE DOCUMENTACIÓN PROBATORIA
CIR-SOCIALES, CIR-BIOMÉDICAS, ARQUITECTURA, CONTADURÍA, MEDICINA, ENFERMERÍA, ODONTOLOGÍA y QUÍMICA

Nombre	Convocatoria	LUNES 15		MARTES 16		MIÉRCOLES 17	
		Mesa I	Mesa II	Mesa I	Mesa II	Mesa I	Mesa II
ALBERTOS ALPUCHE NELLY EUGENIA	Reconocimiento a Perfil Deseable		08:40				
ALVARADO CÁRDENAS GABRIEL	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo		09:00				
ARANA LOPEZ GLADYS NOEMI	Reconocimiento a Perfil Deseable		09:20				
ARAUJO LEÓN JESÚS ALFREDO	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo		09:40				
ARCILA NOVELO RUSSELL RENE	Reconocimiento a Perfil Deseable		10:00				
AVILA ESCALANTE MARÍA LUISA	Reconocimiento a Perfil Deseable		10:20				
AVILÉS HEREDIA LILIA CAROLINA	Reconocimiento a Perfil Deseable		10:40				
BALAM GÓMEZ MARICELA	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo		11:00				
			11:20-12				
BAÑOS RAMIREZ OTHON	Reconocimiento a Perfil Deseable		12:00				
BARRERA RAMIREZ LUIS MARTIN	Reconocimiento a Perfil Deseable		12:20				
BASULTO TRIAY JORGE HUMBERTO	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo		12:40				
CÁCERES CASTILLO ROLANDO DAVID	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo		13:00				
CARDENAS MARRUFO MARIA FIDELIA	Reconocimiento a Perfil Deseable		13:20				
CARRILLO AVILA BERTHA ARELLY	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo		13:40				
CASTRO GUZMAN MARTIN	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo				08:40		
CASTRO LINARES NELLY DEL CARMEN	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo				09:00		
CASTRO SANSORES CARLOS JOSÉ	Reconocimiento a Perfil Deseable				09:20		
CHAVEZ GUZMAN CARMEN MONICA	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo				09:40		
CONTRERAS MANZANILLA ADRIAN RENE	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo				10:00		
DAVILA VALDES CLAUDIA	Reconocimiento a Perfil Deseable				10:20		
DOMÍNGUEZ CASTILLO JOSÉ GABRIEL	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo				10:40		
ESCOBEDO ORTEGÓN FRANCISCO JAVIER	Reconocimiento a Perfil Deseable				11:00		
					11:20-12		
ESPAÑA PAREDES ALEJANDRA PAMELA	Reconocimiento a Perfil Deseable				12:00		
ESPERON HERNANDEZ RAMON IGNACIO	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo				12:20		
ESTRELLA CASTILLO DAMARIS FRANCIS	Reconocimiento a Perfil Deseable				12:40		
FERNANDEZ MARTINEZ YOLANDA	Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo				13:00		
GARCIA REJON JULIAN EVERARDO	Apoyo a Profesores con Perfil Deseable				13:20		
GODOY MONTAÑEZ CELIA DEL CARMEN	Reconocimiento a Perfil Deseable				13:40		
GONGORA ALFARO JOSE LUIS	Reconocimiento a Perfil Deseable					08:40	
GONZALEZ HERRERA LIZBETH JOSEFINA	Reconocimiento a Perfil Deseable					09:00	

Figura 37 Horarios de recepción de documentación probatoria

En la Figura 38, se presenta un ejemplo de los avisos correspondientes a la presentación de libro titulado “*Extensión y Responsabilidad Social*” (<http://www.uadyglobal.uady.mx/index.php?modulo=contenido&id=560>), el cual presenta las experiencias de los proyectos sociales financiados por fuentes externas a la Universidad.

CONÓCENOS CONVENIOS VIGENTES ASOCIACIONES INSTITUTO CONFUCIO PRENSA CENTRO DE REFERENCIAS

Evento: Presentación del libro "Extensión y Responsabilidad Social" [in Share](#) [Tweet](#) [Compartir](#) 0

Extendemos la invitación para la presentación del libro “Extensión y Responsabilidad Social: los proyectos sociales en comunidades de aprendizaje implementados en la Universidad Autónoma de Yucatán”.

En el libro se reseñan las primeras 14 experiencias de proyectos sociales financiadas por la Fundación Kellogg, el Programa de Pequeñas Donaciones del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la SEDESOL.

La presentación será en el Auditorio de la Fac. de Ciencias Antropológicas en el Campus Ciencias Sociales, carretera a Motul el día 10 de noviembre a las 18:00 hrs.

**LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
INVITA A LA PRESENTACIÓN DEL LIBRO:**

**“EXTENSIÓN Y
RESPONSABILIDAD SOCIAL:
LOS PROYECTOS SOCIALES EN
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
IMPLEMENTADOS EN LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE YUCATÁN”**

Martes 10 de noviembre del 2015
Auditorio de la Facultad de Ciencias
Antropológicas
Campus de Ciencias Sociales, Económico-
Administrativas y Humanidades
Km. 1 Carretera Mérida-Tizimin
18:00 hrs.

Presentadores:
Dr. José de Jesus Williams
Dr. Alfredo Dájer Abimerhi

Moderador:
Dr. Javier Becerril García

COORDINADORES:
Rodolfo Canto Sáenz
Margarita Zarco Salgado

AUTORES:
Russell René Arcila Novelo / Rodolfo Canto Sáenz / José Castillo Caamal / Carmen Castillo Rocha / Adrián René Contreras Manzanilla / Karla Dzul Rosado / Marianne Gabriel / Juan José Jiménez Osornio / Marisol Koyoc Caamal / Patricia Montañez Escalante / María Teresa Munguía Gil / Yolanda Oliva Peña / Norma Pavía Ruz / Elsa Rodríguez Angulo / María Luisa Rojas Bolaños / Lucía Tello Peón / Margarita Zarco Salgado.

EXTENSIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL
Los proyectos sociales en comunidades de aprendizaje implementados en la Universidad Autónoma de Yucatán

Rodolfo Canto Sáenz
Margarita Zarco Salgado
COORDINADORES

Figura 38. Aviso para la presentación de libro titulado “*Extensión y responsabilidad social*”

También se realizó una búsqueda tratando de identificar las etapas de los cuerpos académicos (ver Tabla 13), por lo que se escribió en el buscador las frases: creación de cuerpos académicos, cuerpos académicos en formación, cuerpos académicos en consolidación y cuerpos académicos consolidados. Se obtuvieron un total de 7,890 resultados en la búsqueda, aunque se reconoce que algunos documentos se encuentran en los diferentes opciones de búsqueda, el resultado permite distinguir la tendencia de lo que se divulga o se le da más valor.

Tabla 13 Número de resultados en el buscador por frases relacionadas con las etapas de los CA.

Etapa del Cuerpo Académico	No.	%
Creación de Cuerpos Académicos	1,150	15
Cuerpos Académicos en Formación	2,200	28
Cuerpos Académicos en Consolidación	1,160	15
Cuerpos Académicos Consolidados	3,380	42
total	7,890	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

Los resultados presentados en la Tabla anterior permite observar que el mayor número de rastros refieren a los cuerpos académicos consolidados (42%) y le siguen los cuerpos académicos en formación (28%). Estos datos son relevantes, si se parte de los planes o la estrategia planteada por las autoridades universitarias, ya que ellos describe que es necesario mantener u obtener el mayor número de cuerpos académicos consolidados, mientras que se reconoce que un cuerpo académico en formación no retribuye en números a

los índices de la Universidad, por lo que solo hay dos opciones, fortalecer y desarrollar los criterios planteados para el logro de la consolidación del CA o desaparecer.

Por otra parte, se percibe en la Tabla 13 que los resultados obtenidos sobre la creación de cuerpos académicos y cuerpos académicos en consolidación tienen el mismo porcentaje (15%). Este dato obedece a los argumentos anteriores, para la Universidad la opción de la creación de CA es válida si desde su comienzo tiene la posibilidad de clasificarse como CA consolidado. En el caso de los cuerpos académicos en consolidación la presión es menor, en comparación de los que se encuentran en formación, pero siempre estará latente la posibilidad de desaparecer si no se cumplen con los criterios establecidos.

A manera de síntesis el uso del internet en la difusión y divulgación de información y conocimiento sobre los cuerpos académicos, presenta varias opciones tanto para las universidades, como para los cuerpos académicos. Ante los datos anteriores se percibe un interés por parte de los profesores-investigadores de dar a conocer lo que sucede y se genera dentro de los grupos académicos; sin embargo todavía hay mucho por hacer.

Los datos aquí analizados concuerdan con las conclusiones del estudio de Torres Velandia & Jaimes Cruz (2015, p. 15) denominado "*Producción de conocimiento mediado por TIC: cuerpos académicos de tres universidades públicas estatales de México*" y cuyas preguntas de investigación eran ¿cómo usan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) los profesores-investigadores para el trabajo en CA?, ¿cómo participan los profesores-investigadores en la producción y publicación colectiva del conocimiento? y

¿cuáles son los modos de interacción comunicacional de los profesores investigadores en CA? Las conclusiones son las siguientes:

Respecto a las TIC que se emplean en los procesos de investigación, si bien se reconoce la importancia de éstas como medio de comunicación entre pares y de difusión del conocimiento, sólo se recurre a ellas en determinadas ocasiones y su uso es altamente limitado, lo que coincide con resultados de estudios recientes al respecto (Torres y Lara, 2013); en sus testimonios se refleja que su principal uso está vinculado a las publicaciones de libros y artículos en internet, puesto que la Red favorece una mayor difusión del conocimiento hacia todo tipo de público.

En cuanto a patrones de producción y difusión del conocimiento - de modo individual o colectivo-, prima el desacuerdo y las múltiples percepciones al respecto, incluso en algunas prevalecen juicios contradictorios. Se puede presumir que tal escenario en el que se ven obligados a trabajar los académicos es producto de las políticas contrapuestas de los organismos oficiales encargados de normar, financiar y evaluar la producción científica de los CA a nivel nacional o internacional, como es caso del CONACYT y el PROMEP. Mientras el primero prioriza las publicaciones individuales de autor, el segundo opta porque éstas sean de coautoría con la participación de un número importante de los miembros integrantes de los grupos de investigación o CA.

Por último, respecto a las redes de trabajo e interacción entre académicos, en algunos grupos focales se mencionó que la presencia y

el uso de las TIC han sido de gran utilidad en el campo de la investigación y la difusión del conocimiento. Sin embargo, en la práctica sólo se emplean tangencialmente las redes electrónicas para el trabajo colaborativo con otros CA u otras universidades. Debido al desarrollo incipiente de una cultura digital, la mayoría sólo utiliza de manera esporádica redes telemáticas para una comunicación endógena y exógena con el fin de dinamizar los vínculos interactivos entre pares y relegan la potencialidad de estos recursos tecnológicos para las funciones de transferencia de la información.

2.1 El discurso de los CA en los artículos científicos

Considerando el impacto que tiene el internet para la divulgación de los resultados de las diferentes investigaciones sobre los cuerpos académicos, se recurre a presentar los resultados que arrojo el análisis de la información de los múltiples productos académicos que se encontraron en las distintas bases de datos, el período que abarca dicho análisis es desde su implementación, en el año 1996 hasta el 2013, considerando que el programa de los CA cumple casi 20 años de práctica.

La reflexión suele ser tanto cuantitativa y cualitativa, se recurre al análisis de frecuencias, haciendo referencia a las temáticas de los estudios, metodologías estudiadas y técnicas de recolección de datos utilizadas. Se recurre al análisis cualitativo con la finalidad de triangular la información e identificar las percepciones en común.

Para Friedberg & Musselin (1996, p. 53) realizar un estudio sobre el funcionamiento de las universidades, siempre tendrá la intención de conocer la

manera en cómo se toman las decisiones, se gastan presupuestos, se establece las formas y los modo de enseñanza, así como los intereses por realizar investigaciones, esto se debe a que la Universidad es un espacio de coordinación y de cooperación en el que se toman decisiones. Por su parte, Chavoya (2001, p. 2) menciona que la enorme variación de los sistemas universitarios hace necesario destacar las características nacionales y locales de las universidades para entender de qué manera favorecen o limitan los avances disciplinarios.

La información que se analiza son 150 productos académicos, entre los cuáles se encuentran; libros, artículos de investigación, ponencias, informes sobre los cuerpos académicos, así como críticas a las políticas del programa PRODEP. Obtenidas en diferentes fuentes de información entre la que destacan la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (redalyc), publicaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), artículos y ponencias de la Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE), libros de las Universidades Autónomas de Guadalajara, Sinaloa, Veracruz y Yucatán.

2.1.1 Descripción general

En la Figura 38 se presenta la distribución de los productos académicos por el año en el que fue publicado, se percibe que el año más productivo en la elaboración de productos académicos es el 2013 con un 12% (18) de la producción, le siguen los años 2012 y 2011 con 17 (11%) publicaciones. Llama la atención que el año 2006 la producción sobre el tema fue alta (15), esto pudo deberse a que se cumplían 10 año de la implementación del programa y era

necesario evaluar, identificar áreas de mejora y generar estrategias hacia futuro. Mientras que los años con menor publicación son el 2003 con menos del uno por ciento (1) y el 2002 con solo 3 (2%) publicaciones.

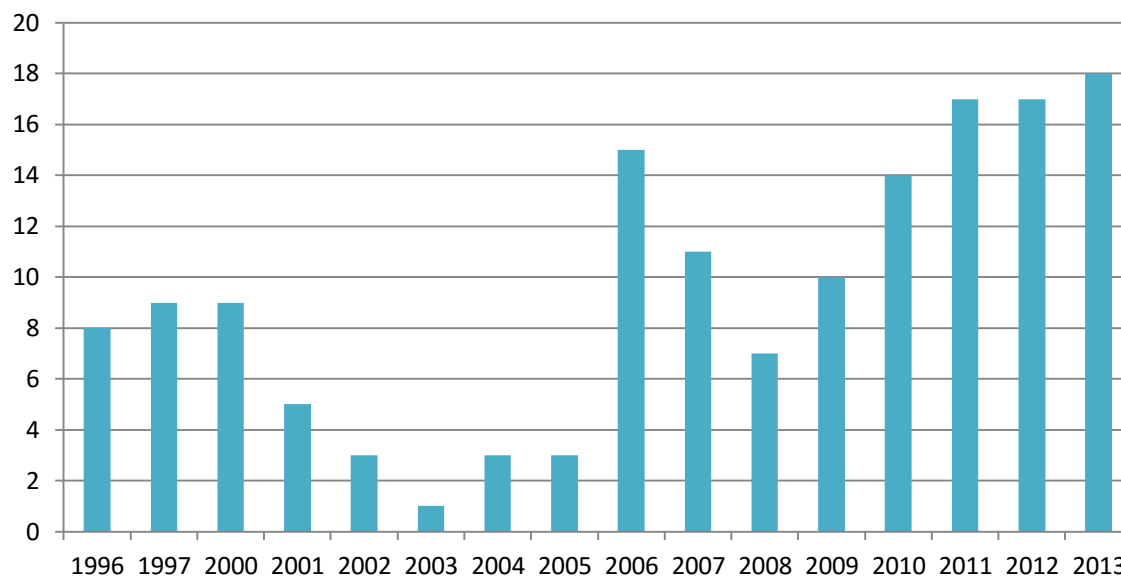


Figura 39. Número de publicaciones sobre los cuerpos académicos por año.

En la figura anterior se describe que los primeros 10 años del programa PRODEP solo se realizó el 27% (41) de la producción académica, mientras que del 2006 al 2013 se elaboraron 109 (73%) investigaciones, esto indica que el crecimiento de las investigaciones realizadas fue casi el triple de producción. La diferencia de porcentajes puede deberse a que en los primeros años de implementación del programa, existía muy poco interés por la investigación sobre el tema, debido a la poca o nula formación de los profesores en esta área, además de que la experiencia de trabajar en CA era escasa o simulada. Mientras que en los años posteriores, muchos docentes adquirieron el interés hacia la investigación y formación como investigadores por medio de la habilitación docente o la experiencia de participar en trabajos de esta índole. Por otra parte, la experiencia de trabajar por cuerpos académicos ya había

permitido a los docentes generar un *modus vivendi*, además de identificar la necesidad de compartir las preocupaciones, retos y logros alcanzados en estas formas de trabajo.

En cuanto al tipo de producto académico encontrado, éste se describe en la Tabla 14. En ella se puede observar que la forma de divulgación más utilizada son los artículos en revistas arbitradas con un 63% (95), debido que esta modalidad es uno de los indicadores con mayor puntaje para la consolidación de los cuerpos académicos, así como para las diferentes convocatorias de promoción. Le siguen los capítulos de libros con el 24% (16) del total de las publicaciones, mientras que las modalidades menos socorridas son las ponencias con 12% (8) y los informes académicos con el 5% (8).

Tabla 14 Número de productos académico por tipo de producción.

Tipo de producto	No.	%
Libro	11	7
Capítulo	24	16
Artículo	95	63
Ponencia	12	8
Informe	8	5
Total	150	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

Ha de comentarse que los porcentajes tanto de ponencias (12%) como de informes (8%) pueden deberse a que este tipo de productos es considerado

de menor valor, ya que no ofrece muchos puntos en las evaluaciones. En otros casos, esta situación ha obligado a que los administrativos de las dependencias ya no ofrezcan apoyo para los profesores-investigadores que desean participar en congresos. En cuanto a los informes académicos, éste suele ser considerado como un trabajo que por ende se debe hacer, ya que forma parte de las investigaciones que el profesor realiza, pero no representa puntaje porque no todos son publicados.

Por otra parte, al revisar el contenido de los diferentes productos académicos se logró percibir temas en común, por lo que se formaron cuatro categorías y se agruparon las investigaciones de acuerdo al asunto que trataban, quedando la clasificación de la siguiente manera: a) origen de los CA, b) Organización y cultura de los CA, c) Dificultades y retos para el logro de la formación o consolidación, y d) Críticas al programa PRODEP.

En la Tabla 15 se describe el número de investigaciones de acuerdo al tema y año. Se percibe en la Tabla que el tema más tratado es el de organización y cultura de los cuerpos académicos con 32% (48) del total de las publicaciones, es relevante mencionar que por lo menos se ha realizado una investigación por año, excepto en los años 1998, 1999 y 2003 que no se encuentra registro.

Tabla 15 Número de investigaciones de acuerdo al tema y año

Año	Origen del CA		Organización y cultura		Formación y consolidación		Crítica al programa PRODEP	
	No	%	No.	%	No.	%	No.	%
1996	1	3	2	4	0	0	5	12
1997	2	7	0	0	0	0	7	16
2000	3	10	3	6	0	0	3	7
2001	1	3	2	4	0	0	2	4
2002	1	3	2	4	0	0	0	0
2003	0	0	0	0	0	0	1	2
2004	0	0	1	2	0	0	2	4
2005	1	3	2	4	0	0	0	0
2006	3	10	6	13	2	7	4	9
2007	4	14	1	2	2	7	4	9
2008	1	3	2	4	2	7	2	4
2009	2	7	3	6	3	11	2	4
2010	3	10	6	13	3	11	2	4
2011	3	10	7	15	4	16	3	7
2012	3	10	5	10	5	19	4	9
2013	2	7	6	13	6	22	4	9
Total	30	100	48	100	27	100	45	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

Durante el 2006, año en el que se cumple una década de la política de PRODEP existe un alza de seis publicaciones. Así mismo se observa que estos últimos cuatro años sean realizado el 46% (22) del total de investigaciones en esta área, oscilando entre cinco a siete estudios por año, lo que asegura un compromiso por parte de los docentes por indagar sobre el funcionamiento de los cuerpos académicos.

Otra de las categorías con mayor investigación es el análisis sobre las políticas del programa PRODEP, con 45 (30%) productos académicos del total publicaciones. Al igual que la categoría anterior se observa presente en casi todos los años, excepto en los años 1998, 1999 y 2002 en el que no se encuentra registro. Se percibe que en los dos primeros años en los que se implementa el programa PRODEP se ha cuestionado con mayor énfasis, pues en los años 1996 y 1997 se han elaborado el mayor número de publicaciones por año, siendo 5 y 7 artículos respectivamente. Así mismo, ha existido por lo menos desde el 2006 un par de estudios, lo que permite apreciar que los investigadores continúan analizando y generando cuestionamientos a la forma en la que se han impuesto o sugerido las políticas educativas.

El tema de la creación de los cuerpos académicos ha tenido como resultado 30 (20%) productos del total de publicaciones, el 27% (8) ha sido divulgado en los primeros ocho años, considerando que en los años 1998 y 1999 no se percibe alguna investigación, el 73% (22) restante de las de las investigaciones se publicaron en los años que van del 2005 al 2013. Es interesante exponer este incremento, ya que en los primeros años de implementación del programa no se documentaba y publicaba debido al proceso de adaptación, reconocimiento y ajuste que tenían los profesores-

investigadores de estas tareas. Después de diez años, los docentes universitarios ya habían asimilado la forma de trabajo, había creado mecanismos para el desarrollo de los CA y habían obtenido algunos grupos la consolidación, ante estas situaciones se empieza a documentar la experiencia de cómo fueron creados y cuáles fueron los nuevos roles que tenían que cubrir.

La última categoría hace referencia a los cuerpos académicos en formación y consolidados, estos escritos representan el 18% (27) del total de publicaciones, éstas realizadas durante el período de 2006 al 2013, los primeros años de la implementación de los programas no existe registro de artículos de investigación sobre este tema, esto no quiere decir que no hayan cuerpos académicos consolidados, simplemente no había investigación al respecto. En los últimos tres años se concentra el 56% (15) de las publicaciones, esta situación sugiere que existe un mayor interés por compartir cómo algunos CA han alcanzado la consolidación.

En cuanto a la metodología descritas en los productos académicos se encontraron cuatro opciones: los estudios que fueron realizados con el enfoque cuantitativo, los trabajos que declaran el uso del enfoque cualitativo, los que manifiestan ser mixtos y existen estudio que no describen una metodología en específico pero se prescribe un análisis utilizando diversas fuentes bibliográficas, las cuáles se les considero como investigación documental. La distribución de los productos académicos por metodología se representa en la Figura 40.

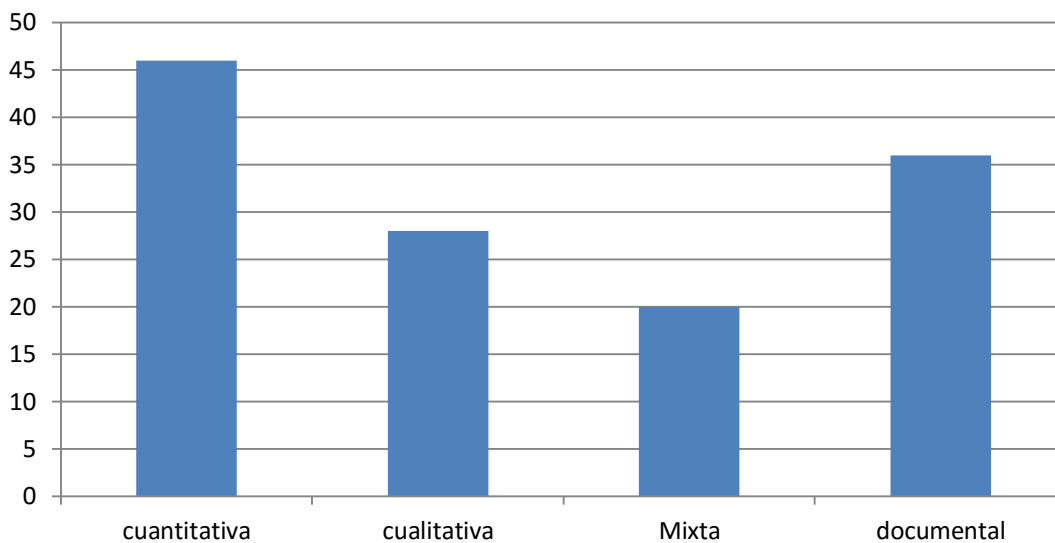


Figura 40. Número de productos académicos por método.

En la Figura anterior se aprecia que existe una preferencia por realizar estudios de enfoque cuantitativo (31%), en comparación de los estudios con metodología cualitativa (19%). Esto puede deberse a que la dinámica de los cuerpos académicos esta en función de indicadores y estándares, más que a la apreciación y significado de la experiencia del profesor-investigador. De igual forma, se aprecia un interés por el desarrollo de estudios desde el análisis de documentos (36%), los cuáles permite identificar diversas interpretaciones desde múltiples perspectivas.

En cuanto al diseño o alcance de los trabajos que se declaran cuantitativos, el 70% (32) de los productos académicos se presentan como estudios descriptivos, el 20% (9) son exploratorios y solo 5 (10%) de las investigaciones son consideradas como correlacionales. En su mayoría de los temas a tratar en las investigaciones, se contemplan indicadores como: número de profesores con Perfil deseable o SNI, número de producción por año, número de cuerpos académicos por dependencia, tipos de trabajo, entre otros.

Y se relacionan con las variables calidad educativa, clima organizacional, grado y nivel de cuerpo académico, programas de calidad, Perfil deseable, entre otros.

El 19% (28) de los productos académicos que utilizan para sus estudios la metodología cualitativa, el 63% (18) no define con claridad el diseño, ya que 13 (82%) de las investigaciones solo indica ser cualitativo, mientras que el 28% (5) argumenta ser descriptivo. Siete (25%) de los estudios define ser etnográfico y tres (12%) estudio de caso.

Estos tipos de estudios ofrecen información relevante ya que permiten conocer desde la perspectiva de los actores (profesores-investigadores, administrativos, evaluadores) las diferentes opiniones sobre el programa PRODEP, a su vez describen los retos y obstáculos que han encontrado al aceptar, adoptar e implementar esta forma de trabajo. Por otra parte, existen estudios que abordan la temática desde los conceptos de poder, identidad, cultura y normalización.

En cuanto a los estudios declarados como documentales, ya se ha mencionado que el 36% (41) del total de los estudios utiliza el análisis de documentos para el desarrollo de sus artículos; es decir, recaban información de diferentes fuentes (instituciones, organismos, datos estadísticos, etc.) para desarrollar el análisis de información y otorgar datos referentes al tema a tratar. Los escritos se tornan interesantes desde la óptica crítica, ya que parten de lo que dice la norma, el indicador o estudios previos para cuestionar por una parte la validez de la información; y por otra, identificar como el contexto interpreta esta información y es adaptada a un contexto determinado. Estos estudios son un referente importante, ya que logra inquietar a otros investigadores para

corroborar desde estudios cuantitativos o cualitativos la información antes mencionada.

Con respecto a las técnicas de recolección de datos más utilizadas en los productos académicos, se encuentra el 35% (52) de los estudios recurrió a la encuesta, 20 (13%) investigaciones desarrollo entrevistas y el 11% (16) de las investigaciones declaró utilizar tanto la entrevista como la encuesta. Un 23% (35) solo recurrió al análisis de documentos y en 27 (18%) productos académicos no hay registro de la técnica utilizada.

2.1.2 Descripción por categorías

Antes de realizar la descripción de las categorías es necesario considerar algunas de las percepciones de los profesores-investigadores más representativas sobre la conceptualización de los cuerpos académicos. Solo para recordar y considerando que es relevante cómo la política educativa define a los CA, se recurre a la siguiente descripción:

Es un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país.

Los CA constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente

actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (PRODEP, 2014: en línea).

En el análisis de los documentos académicos se encontraron 74 menciones sobre el concepto de CA (ver Tabla 16), el 50% (37) hace referencia a la definición anterior, mientras que en el 30% (22) los profesores-investigadores recurren a su experiencia para conceptualizar estos grupos.

Tabla 16 Número y porcentaje de las definiciones sobre los CA

Definición	No	%
Desde el programa PRODEP	37	50
Desde un marco teórico	15	20
Desde la percepción de los investigadores	22	30
Total	74	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

Los datos de la Tabla anterior, evidencia que la definición es accesible y es considerada por los profesores-investigadores, o por lo menos es referida para realizar después un análisis o crítica sobre el tema. Por otra parte, se puede apreciar que en 15 (20%) productos académicos se define a los CA desde un aspecto teórico, siendo esta una guía para el proceso reflexivo del

investigador. A continuación, se describen las definiciones que se consideraron más representativas:

De acuerdo a Suárez-Núñez & López Canto (2006, p. 148) existe un antecedente del término cuerpos académicos y este fue acuñado por Rubio-Oca en 1997, autor quien describe que en su centro de trabajo, existían grupos de profesores que tenían áreas de investigación común y trabajaban de manera colegiada a lo que el denominó célula básica de la organización universitaria.

Para Castañeda Cortés (2006, p. 5), el término cuerpo académico tuvo otro origen, y este se le debe a Ernest Boyer, quien refiere en su libro *“Una propuesta para la educación superior del futuro el término cuerpos docentes”*:

Las concepciones de Boyer (que por cierto no estaban formuladas en torno a los “cuerpos académicos”, sino a lo que él denomina “cuerpo docente”) aparecen públicamente a inicio de los noventa en los círculos académicos norteamericanos y, a pesar de que la versión en español de sus reflexiones se publicó en México hasta 1997, tanto sus concepciones como sus propuestas ya eran del conocimiento de investigadores educativos mexicanos, quienes, entre 1993-1994, las emplean para analizar la situación de la educación superior mexicana (p. 59).

Por otra parte, Maldonado-Maldonado (2005, p. 111) describe a los cuerpos académicos con el término de “comunidades epistémicas”, ya que es una red de expertos que tienen como finalidad resolver una serie de problemas a través de la aplicación del conocimiento científico. Así lo describe la autora:

Primero, resulta muy pertinente la nominación de red de expertos, en lugar de la denominación grupo, porque entre otras cosas, ofrece mayor flexibilidad para definir el caso que aquí se presenta. Segundo, comunidades epistémicas de ninguna manera excluye un análisis desde el punto de vista de las relaciones de poder o intereses políticos existentes, en cuyo caso algunos autores prefieren el uso de términos como “intelectuales orgánicos”, “grupos de interés” o “grupos de presión”. Pero tampoco este concepto deja de lado el tema del conocimiento especializado (el rol de estos agentes como expertos) ayudando a evitar análisis simplistas o mecánicos sobre la influencia de estos expertos en ciertas políticas y con los tomadores de decisiones. Tal y como lo menciona Stone (1996: 86) el conocimiento es un aspecto central de poder desde la perspectiva de las comunidades epistémicas. Reconocer el conocimiento especializado que poseen contribuye a un análisis más balanceado respecto a su contribución en un campo de estudios en el que además –en este caso– han sido precursores (o tal vez debido a ello). Se usa el término comunidades epistémicas para referirse a una concreta unión de individuos que comparten la misma visión de mundo (en un sentido una episteme) (p. 107).

López Leyva (2010, p. 13) complementa los argumentos anteriores al sugerir características que permiten la constitución de auténticas comunidades epistémicas o científicas:

Maldonado insiste en que en la academia lo que debe prevalecer para una mayor calidad en el trabajo son las comunidades epistémicas, las cuales tienen siete características:

a) agenda común, sus integrantes mantienen puntos coincidentes en la agenda de investigación;

b) está integrada por redes, relaciones formales e informales que se establecen entre los diferentes actores;

c) sistema de creencias y valores compartidos, se mantienen juntos por propósitos comunes, comparten normas y creencias sin necesidad de tener lazos familiares o políticos;

d) tamaño compacto, son relativamente pequeñas, pero lo que importa es el prestigio académico y su habilidad de influir en el campo disciplinario;

e) dan mayor peso a las relaciones informales que formales, lo fuerte está constituido por las relaciones entre los actores, más que por los convenios establecidos entre las instituciones;

f) prestigio y credenciales académicas, tanto el prestigio como sus méritos académicos son el capital más importante con que cuenta la comunidad epistémica y que permite distinguirse de otras redes y grupos, y

g) diversidad profesional, este tipo de comunidad no puede ser confundida con una profesión, sino que atraviesa fronteras profesionales.

Olivé (2008 p.30), menciona que existe grupos de investigadores con intereses en común y cuya finalidad es generar conocimiento especializado con base a una metodología científica, a las que denomina comunidades científicas. El autor describe que:

...casi todos los científicos asumen una filiación comunitaria, y dan por supuesto que la responsabilidad de llevar a cabo las tareas que corresponden a las diferentes especialidades de la disciplina se distribuyen entre grupos cuya membresía está más o menos determinada.

De esta manera:

...las comunidades científicas se caracterizan por una constelación de elementos compartidos; entre ellos, los conocimientos previos que acumularon en su campo, pero sobre todo, un conjunto de valores e intereses comunes dentro de cada especialidad (p. 33).

Dimas, Torres & Castillo (2012) coinciden con el argumento anterior, y agrega que los CAs trabajan conjuntamente, *de modo que una persona aprende un hecho y otra construye sobre este hecho para descubrir otro, y así sucesivamente (p. 165).*

Por el contrario, Del Rio & De Sierra (2008, p.32), consideran que los CA deben dar más peso al trabajo docente que a la investigación, ya que la investigación tienen sentido si se transmite en el salón de clase, pues su propósito es actualizar el conocimiento. Así lo mencionan los autores:

...los CA no deben ser entendidos como adscripciones laborales, ni mucho menos como equipos de trabajo de investigación, sino más bien como una organización de actividades académicas en colaboración dentro de una universidad. Lo que hace suponer que es necesario considerar como fin último del profesor universitario la docencia, dejando la actividad de investigación solo como herramienta que permite la actualización del conocimiento enseñado.

Ante la idea anterior, Pérez (2011, p. 143) menciona que los CA son resultado del modelo departamental que Universidades Internacionales posee, en el que se integra la docencia y la investigación en unidades descentralizadas, a diferencia del modelo napoleónico, que mantenía separadas la docencia (en escuelas y facultades) de la investigación (en centros e institutos de investigación). Por tanto, el modelo de los cuerpos académicos, como el modelo departamental, parte de la adscripción del académico a una dependencia, y promueve la conformación de CA entre los integrantes de la misma, con la posibilidad de participación de académicos de otras DES.

Sin embargo, no todas las percepciones son favorable a los CA, para Martínez Romo (2005, p. 334), la universidad como en cualquier institución siempre se han generado grupos naturales, en los que se congrega fuerzas que medien ante la toma de decisiones. Pero para este autor los cuerpos académicos aumentan el roce entre los grupos, haciendo de ellos tribus institucionales. La connotación de los CA como pequeñas tribus, hace referencia a que poseen una dinámica en particular, en cuanto a la forma de

mantener su estatus, la manera de aceptar adeptos o excluirlos, así como la forma de establecer su lugar dentro de la institución. En palabras del autor:

La primera cuestión que conviene señalar es la relación de tensión que la promoción de cuerpos académicos establece con las tribus existentes y el espacio organizacional diseñado para ellos en la mayoría de las universidades: departamentos y divisiones o escuelas y facultades, preocupados sobretudo por la docencia del nivel de licenciatura y, en muchos casos, por una licenciatura. El territorio de la tribu lo definen, aparentemente, los requerimientos y demandas de formación profesional en este nivel educativo. La interacción interinstitucional entre universidades de distintos países, por otro lado, le demanda nuevas formas de relación a estas tribus y la ampliación de las fronteras de sus territorios. No obstante lo anterior, estas nuevas demandas retan la identidad de las tribus académicas, acostumbradas a las rutinas de sus territorios, territorios en los que se sienten seguras y a salvo.

Bajo este mismo contexto, López Leyva (2010, p. 9) retoma el concepto de Campanario (2002) al decir que las universidades son invisibles, en el sentido de que una reducida comunidad de científicos que intercambian información entre sí y aumentan su posición de poder dentro de un determinado campo o disciplina. Los miembros del *colegio invisible* se conocen entre sí, y probablemente leen y comparten los trabajos de los otros miembros. Esta situación según el autor se debe al surgimiento de nuevos campos en las ciencias, las disciplinas científicas han evolucionado a través de la

fragmentación e hibridación y sus practicantes trabajan más bien en campos científicos híbridos que en las disciplinas como un todo.

Para Suárez-Núñez (2006, p.148), los cuerpos académicos son vistos como un grupo disciplinar creado como un elemento organizacional el cual se le ha asignado tareas, en las cuales no están claramente definidos los aspectos estructurales y normativos que hay que seguir para cumplir dichos propósitos, incluso para el autor suelen ser *círculos de calidad* en los que se perciben simples fachadas. Así lo narra el autor:

Las universidades públicas están siendo presionadas por las autoridades educativas para que incluyan dentro de su organización y procedimientos a los denominados Cuerpos Académicos. La elaboración de planes y programas, así como los proyectos de desarrollo organizacional y los de investigación tienen que ser respaldados por los CA que han sido nominados en el discurso oficial como “la fuerza motriz del desarrollo institucional”...

...la introducción de los CA dentro de la organización universitaria, así como su impulso por parte de sus autoridades, está dando lugar a muy variadas interpretaciones, que a su vez generan avances irregulares en su aprovechamiento y provocan la distorsión de sus supuestos fines, pues —debido a las estructuras prevalecientes en la mayoría de las instituciones de educación superior (IES)— en los hechos se corre el riesgo de que muchos de ellos están funcionando como “círculos de calidad”, que son esquemas grupales temporales de las empresas creados para plantear y resolver problemas al margen de la

jerarquía, pero sin facultades de realización que los vuelve poco efectivos y proclives a la simulación.

A manera de síntesis. en “*El catálogo de cuerpos académicos de la Universidad de Guanajuato*” (2008), se describe que la concepción de cuerpo académico implica al menos los siguientes aspectos:

- *La existencia de un vínculo formal con la institución con características precisas (tiempo de contratación y estabilidad), que supone la dedicación a las actividades de investigación y docencia, que constituye la estrategia esencial de retención en la institución de que se trate.*

- *La formación y pertenencia a un área disciplinar con enfoques culturales propios de la misma (representaciones, interpretaciones y formas de acción) que constituye una poderosa fuerza de atracción de los académicos hacia las ideas, corrientes e intereses prevalecientes en la comunidad disciplinar y que frecuentemente compiten con el compromiso institucional.*

- *La pertenencia a redes académicas con investigadores de otras áreas o departamentos de la institución y con grupos de investigación de otras instituciones nacionales o extranjeras que ofrece al académico oportunidades de crecimiento y proyección, distintas a las brindadas por la institución, donde labora y que plantea al académico un dilema de lealtades a veces incompatibles (p. 293).*

2.1.3 En cuanto a origen de los CA

Sin el afán de ser repetitivo, puesto que ya se ha dedicado un apartado completo al origen de los CA, el propósito de estas líneas es mencionar cómo se ve reflejado el tema en los diversos productos académicos. En la Tabla 17 se describe el número de las menciones referentes a las causas y orígenes de los CA.

Tabla 17 Número de las citas referentes a las causa y orígenes de los CA.

Menciones	No.	%
Causas	27	40
Origen	40	60
Total	67	100

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

En la Tabla anterior, se aprecia que el tema del origen de los cuerpos académicos es el más citado (40), mientras que son muy pocos los comentarios que cuentan cuáles fueron las causa que dieron origen a estos grupos (27).

Hablar del origen de los cuerpos académicos es importante; por una parte, la necesidad de contextualizar al lector sobre el tema tratado. Por otra, los artículos que refieren a la crítica del programa o los que hacen referencia a la organización y cultura de los CA dentro de la institución educativa, suelen narrar el origen de los CA como una justificación del comportamiento o tema estudiado.

De las 27 menciones relacionadas con el tema de las causas de los cuerpos académicos, se encontraron cuatro categorías: Las tendencias

internacionales, La calidad educativa, Regular recursos y ejercicio docente y La economía del conocimiento. En la Tabla 18 se enlistan las causas que dan origen a los CA y los autores que las mencionan.

La primera causa corresponde a las tendencias internacionales, entendiendo por ellas los parámetros que ofrece la UNESCO y la OCDE para el desarrollo educativo, estos criterios han orientado a las Universidades a trabajar bajo una perspectiva mucho más empresarial que institucional, en el que la autonomía se ve minimizada para adaptarse a los criterios del gobierno y las empresas.

Los criterios de calidad educativa suelen ser otra causa citada en los trabajos, en la que se hace énfasis ha desarrollar mecanismos de evaluación y planeación que garanticen una educación actualizada y especializada.

Otra causa es el interés por regular los recursos económicos que se destinan a las Instituciones educativas, así como monitorear el quehacer y los recursos destinados de los profesores-investigadores. Como última causa, se encuentra la presión de participar en la economía del conocimiento, donde la finalidad no solo corresponde a la generación y/o aplicación de este, más bien a la masificación de productos académicos.

Tabla 18 Relación de causas del origen de los CA y autores

Causa	Autores
Tendencias internacionales	Gil Antón, y otros, 1993; Arechavala, 1999; Acosta, 2006; Galaz & Gil, 2009; López Leyva, 2010
Criterios de calidad educativa	Chavoya, 2001; Acosta, 2006; Díaz A. 2006; Arcos, Ramiro, & Corrales, 2013
Regulación del quehacer docente y los recursos económicos	Gil, 2000; Kent R. , 2005; Bajo & Martínez, 2006; Díaz A. 2006; Díaz Bustos, 2009; Galaz & Gil, 2009; Alvarado, Manjarrez, & Romero, 2010; Dimas, Torres, & Castillo, 2012; Arcos, Ramiro, & Corrales, 2013
Economía del conocimiento	Gil Antón, y otros, 1993; Góngora, 2010; Chavoya Peña & González Hernández, 2012

FUENTE: Creada a partir de diferentes fuentes

Para Ejemplificar lo que se encuentra en la Tabla anterior, se describirán solo los argumentos que se consideraron más representativos, puesto que muchos otros ya fueron tratados a lo largo de la tesis.

2.1.3.1 Tendencias internacionales como causa de los CA

Para Catañeda (2011, p. 8), la globalización además de ser una de las causas de la generación de los CA, ha concedido cambios en las instituciones educativas que se reflejan en el equipamiento y el interés por la investigación:

...las condiciones infraestructurales de muchas instituciones integrantes del subsistema de educación superior se han transformado de manera importante, adecuándose a los nuevos enfoques de la educación que ha generado la globalización, y esto no se ha quedado en solo una nueva imagen de este tipo de establecimientos ya que una alentadora constante ha sido la creación, ampliación, adaptación y equipamiento de nuevas áreas de trabajo relacionadas con las actividades de investigación y extensión que durante mucho tiempo estuvieron relegadas o con una presencia apenas testimonial.

En este sentido, López Leyva (2010, p. 14) citando a Alexander hace una síntesis de cómo las tendencias globales han propiciado que las Universidades cambien. Esto es lo que dice el autor:

Alexander (2001) menciona que en las instituciones de educación superior se están experimentando tres cambios que son sustanciales:

a) por motivos de la globalización, la calidad académica de una institución no está limitada a un estado, región o país, sus parámetros están referidos al contexto internacional;

b) se presenta una competencia en el mercado de la educación superior entre universidades públicas y privadas y

c) al menos en los Estados Unidos e Inglaterra algunas de las universidades públicas están en serio peligro de que su trabajo académico se vea disminuido al emigrar sus mejores profesores hacia las universidades privadas por motivos salariales.

Sin embargo, estos cambios no son modificaciones que provengan de las mismas instituciones, más bien corresponden a un orden mayor, en el que la política educativa nacional juega un papel importante, y es a través de programas como el PRODEP que se da respuesta, pues por medio de los apoyos y reconocimientos que se otorga tanto a la Institución como a los profesores-investigadores se minimizan dichas situaciones.

2.1.3.2 Criterios de calidad como causa de los CA

Con respecto a los criterios de calidad, Díaz Barriga (2006, p. 2) refiere que estos también son reflejo de las tendencias globales, pues en México no se percibía una cultura evaluativa. Pero esto no solo queda en la forma de buscar áreas de mejora, sino incorporar una cultura mucho más empresarial que regule lo que sucede en las Universidades. El autor menciona que es necesario tener como antecedente de la evaluación en México algunos aspectos:

1) La disciplina y la práctica de evaluación no tenían tradición en las universidades latinoamericanas, estas instituciones se conformaron no sólo con la influencia cultural y enciclopédica de las universidades europeas... (Por su parte), las instituciones estadounidenses se formaron de cara al desarrollo científico, en particular de los usos

prácticos de la ciencia, así como de una temprana vinculación con los sectores industriales de la sociedad.

2) La Universidad como institución que está atenta a las necesidades de desarrollo del mundo de la empresa. De hecho este campo de conocimiento se conformó con lo que podría denominarse la teoría de la educación para la era industrial, en el proceso que en la primera década del siglo pasado experimentaron los Estados Unidos. Es en el marco de la globalización desde donde los diversos especialistas y organismos internacionales impulsan la mundialización de la evaluación como un instrumento para la mejora de la calidad.

Quintero (2006, p.103) coincide con Díaz, al describir que el aspecto económico ha representado un factor importante para definir lo que se refiere a calidad educativa, mermando en los múltiples programas educativos o en programas como el PRODEP, en el que se evalúan por criterios o indicadores de calidad. El autor describe que:

La transición hacia la búsqueda de una “Educación de buena calidad” reconoce que seguirá estando condicionada por un entorno nacional e internacional que experimenta un largo proceso de cambio estructural en el que destacan los siguientes elementos:

- Desde la primera mitad de la década de los ochenta nuestro país transita por un largo periodo de cambio estructural. De un modelo económico basado en una economía cerrada, con una fuerte dosis de intervención estatal, a una economía abierta con una menor influencia del Estado en la economía.*

- *El cambio estructural ocurre en un entorno externo caracterizado por un acelerado proceso de integración económica, impulsado por las distintas dimensiones de la globalización económica: la financiera, la de comunicaciones e información, la transnacionalización de los procesos productivos, la migración internacional y el desarrollo tecnológico.*

El autor continúa diciendo que:

En términos de programas educativos, la definición apunta que la calidad en este renglón se cumple cuando los programas educativos de las Instituciones de Educación Superior:

- *Gozan de una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados.*

- *Cuentan con profesores competentes en la generación y aplicación del conocimiento.*

- *Tienen profesores organizados en cuerpos académicos consolidados.*

- *Disponen de infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos.*

- *Cuentan con sistemas eficientes de gestión y administración y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo (p. 106).*

Ante estos datos, según Bajo & Martínez (2006, p. 27), en México se crean programas como los de PRODEP, en los cuáles se ondea la bandera de la calidad educativa y la necesidad de la evaluación con miras a mejorar y

desarrollar planes y programas educativos eficientes; sin embargo, suelen ser fachadas en el que se pretende controlar el recurso económico, al ser este escaso y mal utilizado. En palabras de los autores el programa PRODEP:

...es una realidad que bajo el interés del financiamiento extraordinario, en un ambiente de recursos escasos, la Universidad asume por necesidad el discurso de la planeación y de la evaluación. Discurso impuesto y cerrado que se adjudica la calidad, la eficiencia y la productividad educativa en vínculo estrecho con la competitividad que considera al entorno, la demanda y el mercado.

2.1.3.3 El control como causa de los CA

En cuanto al criterio de control Garay (2009, p.18) describe que el programa PRODEP, así como los diferentes programas de evaluación, al determinar jerarquías de cómo deben funcionar o actuar el profesor o de los criterios o indicadores que debe cumplir, se establecen los mecanismos de control. Por lo que el profesor-investigador más que un libre catedrático se vuelve un cumplidor del sistema de indicadores.

Garay (2009, p. 20) parte del marco conceptual de Elmore para describir que el origen de los CA concuerda claramente con una lógica de implementación prospectiva, la cual está asociada a un principio de control jerárquico. La investigación de Estrada & Cisneros (2010, p. 4) coinciden en este punto, en su investigación, las autora describen que los informantes lo han percibido como una imposición, decreto o mandato, es decir “una orden de arriba” que era obligatorio cumplir.

Garay continúa diciendo que esta estrategia utilizada para la instrumentación del programa no ha sido del todo efectiva, debido a los procesos de inducción que fueron insuficientes, ya que la comunicación otorgada fue ambigua y reducida.

Estos mecanismos de control han obligado a las autoridades de las diferentes Dependencias a observar a sus profesores-investigadores como engranes de las instituciones, y no como los sujetos que juntos con los estudiantes dan vida a la Universidad. Gil (2000, p. 17) menciona que:

...a lo largo de los años, se encuentran propuestas de ubicación e identificación del personal académico desde fuera de sus sistemas de relación propios, complejos y variables: han sido vistos como banco de horas clase o plantilla laboral desde la perspectiva de las autoridades administrativas; han sido considerados, y en ello participamos, como fuerza laboral desde la perspectiva del trabajo abstractamente humano.

2.1.3.4 La economía del conocimiento como causa de los CA

En el caso de la economía de conocimiento como causa de los CA, es necesario señalar que las actividades de investigación están cada vez más determinadas por los valores del mercado y desarrolladas a través de mecanismos de comercialización. Para López Leyva (2010. p.14):

La nueva economía trata al conocimiento avanzado como un recurso material que puede ser asegurado a través de instrumentos legales, apropiado y comercializado como cualquier producto o servicio. Construyen su marco de análisis utilizando un grupo de categorías donde sobresalen: la existencia de una nueva economía que tiene como

principal factor de producción el uso del conocimiento; las actividades se atienden a una dimensión global, modificando los conceptos de soberanía y relaciones internacionales; el conocimiento es tratado como un recurso material que puede ser comercializado bajo las leyes del mercado; se asiste a la superación del modelo fordista de producción en línea para la organización en el trabajo; es posible contar con trabajadores educados y consumidores adiestrados en el uso de las nuevas tecnologías y además, deseosos de usarlas; la existencia de un Estado neoliberal que trasfiere recursos del bienestar social hacia la función de producción permitiendo a las universidades diseñar los instrumentos que las involucran en actividades de carácter pecuniario convirtiéndolas así en generadoras de ganancia; en la evaluación de los nuevos circuitos de conocimiento participan cada vez menos los académicos, los hombres de negocios definen y dirigen las acciones en los comités calificadores de iniciativas y proyectos, la investigación y el trabajo académico no es juzgado sólo por los pares académicos sino por los hombres de empresa y funcionarios del sector público quienes se encargan de evaluar el trabajo de los investigadores y académicos.

Antonio Gil (1997, p. 2) concuerda al decir que:

el mercado académico subyacen una nueva división del trabajo de producción y transmisión de los conocimientos; una organización del saber en disciplinas especializadas que en el contexto de la universidad desarrollan su peculiar cultura disciplinaria; por tanto, opera en ese mercado un nuevo tipo de profesional -un hombre que no

necesariamente vive para la cultura o el conocimiento pero que de cualquier modo vive de la cultura -; y la universidad, convertida ella misma en un importante espacio ocupacional, se transforma en la meta de vastas capas de intelectuales y cambia sus relaciones con las clases y grupos de la sociedad.

Esta nueva economía reconoce un trabajo de investigación más colegiado y multidisciplinario, por lo que Silva, Morales & Ramírez (2012, p. 111) relata la importancia de los cuerpos académicos como redes de conocimiento, las cuáles permiten fortalecer a las instituciones por medio de su trabajo conjunto. Los autores afirman que:

Las redes así constituidas, no son sólo una estrategia para la cooperación y construcción del conocimiento, sino que son el modelo organizativo que puede contribuir al fortalecimiento institucional al integrarse como redes de personas generadoras de conocimiento y que parten de la unidad que conforma un cuerpo académico.

Por su parte, Santillán Campos (2013, p. 119) menciona que los CA permiten en los docentes cambios no solo de trabajo, sino también personales y sociales, pues a partir del intercambio de ideales, creencias y metodologías se generan nuevas formas de trabajo. Así lo describe el autor:

...es necesario transitar de la lucha de intereses personales, e incluso la confrontación, hacia una cultura académica colaborativa que genere nuevas prácticas institucionales, nuevas representaciones que articulen conocimientos, creencias, actitudes, usos del lenguaje, rasgos

de pertenencia e identidad, que den lugar a un conjunto de pensamientos y acciones compartidas (Jiménez, 2011, p.56). En este tipo de cultura académica, la productividad de los investigadores encuentra su medio adecuado para desarrollarse y así evitar aspectos que refrenan la colaboración como son: una comunicación deficiente, inadecuado manejo de problemas administrativos relacionados con los CA, falta de sistematización del trabajo al interior de los CA, la ausencia de seguimiento al plan de desarrollo de los CA y poca comprensión de la complejidad del proceso de investigación.

2.1.4 En cuanto a la cultura organizacional de los CA

El tema de la cultura organizacional de los cuerpos académicos ha estado presente desde la implementación del programa PRODEP, incluso desde antes. Sin embargo, los matices de los estudios sobre este tema han ido cambiando, pasaron de las expectativas a la realidad; es decir, lo que antes era una crítica sobre la forma de agruparse, las inadecuadas implementaciones de las Universidades o Dependencias por erróneas interpretaciones y las acciones mal intencionadas por parte de los profesores-investigadores para lograr la consolidación. Hoy se han transformado en intenciones a mecanismos que con el pasar del tiempo se van perfeccionando. Ejemplos como el coordinaciones para el apoyo para la formación o consolidación de CA, los cuerpos académicos planean respondiendo a fines más encaminados al desarrollo de la línea de investigación o proyectos sociales, más que cumplir con criterios de agentes evaluadores, así como establecer criterios y acciones para identificar y sancionar a los profesores investigadores que incurran en acciones no éticas.

De los 48 productos académicos que abordan el tema de la cultura organizacional de los CA, se encontraron 121 argumentos frecuentes, por los que se crearon tres categorías en los que pueden ser clasificados (ver Tabla 19). La primera categoría involucra los cambios organizacionales de las instituciones educativas a raíz de la implementación de los CA, en este tipo de argumento existe un antes y después de la implementación; es decir, los profesores-investigadores afirman que su cultura organizacional cambio desde la implementación de CA, hasta el punto de considerar a los cuerpos académicos como la piedra angular de la institución.

La segunda hace referencia a las funciones que los cuerpos académicos han adoptado y creado desde su implementación; en este indicador tanto las autoridades de las dependencias como los responsables de los CA son importantes, ya que de ellos dependen los acuerdos en cuanto a las funciones que realizan los demás profesores.

La última categoría, es sobre la Gestión educativa, este último aborda la forma en que los cuerpos académicos crean mecanismos para la obtención de recursos para sus diversos proyectos, así como la manera en la que el CA influye en la toma de decisiones de la Dependencia al cual esta adscrito.

Tabla 19 Número y porcentaje de los temas sobre la cultura organizacional

Citas	No	%
Los cambios organizacionales	38	31
Las funciones de los CA	27	23
La gestión desde los CA	56	46
Total	121	100

En los datos de la Tabla anterior, se puede observar que el tema de gestión educativa es el más citado (56), este puede deberse al tema y tiempo en el que fue publicado el producto académico, puesto que las investigaciones más recientes sobre este tema, son abordadas desde los cuerpos académicos que están consolidados, por lo que están más propensos a compartir la manera en cómo ha obtenido los diversos apoyos para lograr este nivel.

Por otra parte, llama la atención que las funciones de los cuerpos académicos no sea tan citadas (27), esto puede ser resultado de que las funciones de los CA ya están establecidas en el programa PRODEP y hoy por hoy, ya fueron analizadas, puestas en práctica, incluso adaptadas a las múltiples situaciones del contexto educativo.

2.1.4.1 Cambios organizacionales

Entre los cambios organizacionales más citados, el primero de ellos es con respecto a la habilitación del profesorado. La mayoría de los documentos concuerdan que los CA han servido para presionar tanto a las instituciones

como a los profesores para que logren la habilitación máxima. Alvarado, Manjarrez & Romero (2010, p. 254) describen que:

...es necesario lograr que los profesores cuenten con la formación académica y pedagógica necesaria para garantizar su buen desempeño en el cumplimiento de las funciones que tienen asignadas y su integración en cuerpos.

Este escenario de ser real permitiría que las barreras construidas por la jerarquización de puesto o niveles de CA desaparezcan, ya que cada Institución educativa contaría con un cuerpo docente homogéneo, así lo declara Chávez González, Infante Bonfiglio & Canto Herrera (2011, p. 36):

Es importante destacar que en el documento se reconoce que en cuanto a la cobertura de los CA por áreas del conocimiento, se han logrado avances en materia de homologación de capacidades, pero aún se advierten disparidades en los grados de consolidación, las cuales están siendo atendidas con nuevas políticas y estrategias institucionales (Informe UNL 2010).

El cambio anterior, está muy relacionado con el interés de ocupar un nuevo rol del docente universitario, en el que tanto la docencia como la investigación se integran. Este es uno de los cambios que a docentes como investigadores universitarios ha costado; por una parte, el docente tiene una tradición en la cual la docencia significaba impartir conocimiento, y el programa PRODEP le exige que lo genere y lo comparta.

En cuanto al investigador, su categoría le permitía estar fuera del salón de clases, pues solo se involucraba en sus proyectos de generación y/o aplicación de conocimiento. El mismo programa le exige más acercamiento a los estudiantes, no solo como docente, sino como formador o tutor desde los proyectos de investigación que tenga o las tesis que asesore.

Otro cambio organizacional mencionado en las investigaciones es el adoptar un cultura de la evaluación, en la que no solo se trabaje en función de los indicadores, sino que tenga el interés en acrecentar la productividad académica, Catañeda (2011, p. 5) afirma que:

...de todo esto ha resultado un incremento significativo de los indicadores de productividad académica que, en tiempos recientes, ha posibilitado la ampliación de la difusión de resultados que ha favorecido identificación y acercamiento con pares académicos a nivel nacional e internacional que están en la base de las acciones de colaboración que caracterizan en trabajo en red.

Un cambio más hace referencia al trabajo colaborativo, los profesores antes de los cuerpos académicos trabajaban de forma individual, los intentos de trabajo colegiado se quedaban en las reuniones de academia, ya que estas solo eran para tomar acuerdos, más no para el desarrollo de proyectos. El programa de cuerpos académicos vino a romper de tajo esta forma de trabajo, ya se ha expuesto, la manera en como fueron reclutados; sin embargo, en esas interacciones se ha logrado comprender lo que es trabajar colegiadamente.

Estudios como los de Santillán Campos (2013, p. 32), demuestra el interés por buscar cada vez más estrategias que lleven a los integrantes de un CA, trabajar en armonía, el autor describe que:

...al analizar los factores que favorecen la colaboración en los CA se reconoce una estrecha relación con las aportaciones de los hermanos Johnson (1994:34), quienes revelan cinco elementos básicos sin los cuales no es posible llegar a la colaboración:

1) Interdependencia positiva; surge cuando todos los miembros del grupo son conscientes de que no pueden alcanzar el éxito a menos que también lo alcancen sus compañeros. Si se considera que del esfuerzo que realiza cada persona se beneficia ella y los demás.

2) Interacción que promueve; se caracteriza por los esfuerzos que hace cada persona para que los demás alcancen la meta prevista. Incluye dar y recibir apoyo de los compañeros del grupo, mantener una comunicación efectiva, manejar asertivamente los conflictos que surjan y preservar actitudes de confianza hacia los demás.

3) Responsabilidad individual y grupal; es necesario eliminar la posibilidad de que trabajar en grupo signifique que los integrantes diluyan la responsabilidad de su propia responsabilidad en el grupo. Se habla de una doble responsabilidad para los integrantes del grupo: individual y grupal.

4) Desarrollo de habilidades sociales; el trabajo colaborativo implica una concepción global de la persona, por ello es necesario potenciar y cultivar la autonomía, autoconfianza y autoestima de los integrantes del grupo para incrementar la solidaridad.

5) Revisión del proceso de grupo; es necesario que periódicamente el grupo reflexione y evalúe su funcionamiento para determinar las acciones que sean útiles y convenientes.

El último cambio, recae en lo que se considera como producción académica. Se ha mencionado que antes del programa PRODEP el trabajo era individualizado, y en muchos de los casos solo representaba recursos para el desarrollo de una asignatura, los trabajos colegiados eran generados por las autoridades y respondían a una situación y contexto específico. La implementación del programa PRODEP, también ha modificado esta situación, haciendo de la producción académica la integración de los siguientes aspectos: la habilitación del profesorado, el cumplimiento de estándares de calidad, la vinculación con la docencia o el impacto social y el trabajo colegiado.

Se entiende por producción académica a las diversas manifestaciones de generar y/o aplicar conocimiento así como los resultados del trabajo colegiado. Ejemplo de los primeros se encuentra los múltiples formatos revistas, libros, ponencias, informes de investigación, manuales, documentales, etc. Mientras que las manifestaciones del trabajo colegiado puede ser representada a partir de las redes académicas, congresos, seminarios, coloquios, reuniones de trabajo, etc. Todas estas actividades tienen el propósito de beneficiar tanto a la Institución educativa como al estudiante.

2.1.4.2 las funciones de los CA

En cuanto a las funciones de los cuerpos académicos, se recurre a describir los lineamientos generales de funcionamiento de los cuerpos académicos más representativos:

- *Realización directa de proyectos de investigación o de aplicación innovadora del conocimiento. Cuerpos académicos y desempeño institucional.*

- *Planificación de los proyectos, preparación, redacción y publicación de los informes y artículos consecuentes.*

- *Realización directa de proyectos de síntesis del conocimiento, redacción y publicación de los libros y artículos resultantes.*

- *Realización directa de proyectos de creación artística; planificación de los proyectos; preparación, redacción, publicación o montaje de las publicaciones, exposiciones o presentaciones consecuentes.*

- *Realización directa de proyectos de aplicación convencional o rutinaria del conocimiento.*

Otras tareas relacionadas con la generación y aplicación del conocimiento son:

- *Organizar conferencias y seminarios sobre los proyectos de GAC o sus temas.*

- *Fomentar la participación activa en reuniones científicas, artísticas, técnicas o con usuarios de las aplicaciones (PROMEP, 2014, en línea).*

Dimas, Torres & Castillo (2012, p. 188), mencionan que existen otras acciones que procuran los miembros de los cuerpos académicos, según los autores estas acciones son:

...la formación de recursos humanos de alto nivel (licenciatura, maestría y doctorado); una mayor eficiencia académica; un mayor impacto académico mediante el establecimiento de formas de trabajo colectivo, interdisciplinario e interinstitucional, y la consolidación de redes con otros cuerpos académicos.

Para Bajo & Martínez (2006, p. 22), el que los lineamientos y las funciones de los cuerpos académicos sean accesibles permite objetivar lo que se debe hacer, esto trae consigo que las Instituciones educativas no interpreten a la ligera lo que las dependencias o profesores deban de hacer, más bien, debe asegurarse que los docentes cumplan con lo que es requerido, sin que se busquen solo los intereses de los académicos, así lo describen los autores:

El trabajo institucional con visión hacia los equipos académicos hace que las políticas de la Universidad no sean diseñadas sólo en lo general, a niveles abstractos de impulso a las funciones institucionales, sino que obliga a precisar la atención a temáticas específicas donde la institución presenta posibilidades de desarrollo. Permite el diseño e instrumentación de una planeación no sólo en el contexto estratégico, sino contextual y puntual con atención a iniciativas enfocadas al desarrollo de puntos precisos en atención a las prioridades institucionales.

2.1.4.3 La gestión desde los CA

En el caso de las citas que hacen referencia a la gestión hecha por los CA, se puede observar que ha sido beneficiosa, ya que por medio de los cuerpos académicos han hecho valer sus propuestas de trabajo, así como motivar a las autoridades a la suma de esfuerzos para el logro de diferentes proyectos. Bajo & Martínez (2006, p. 21), afirma al respecto:

Por trabajar en equipos hemos logrado atraer de mejor manera la atención de las autoridades de nuestra institución, lo cual es un gran logro, pues tradicionalmente nuestras autoridades, como producto de dinámicas institucionales, consumen más su tiempo en atender otro tipo de problemáticas que las meramente académicas.

Por su parte, Alvarado, Manjarrez & Romero (2010, p. 258) mencionan que la experiencia de trabajar en cuerpo colegiado les ha permitido participar en proyectos, en comisiones académicas, en organización de actividades académicas institucionales internas o externas, etc. Actividades que beneficiaron tanto a la institución como a los estudiantes. Según los autores a través de estas acciones comprendieron que:

...el académico de educación superior no sólo debe aprender a planear a corto, mediano y largo plazo (pues ello redundaría en su visión), sino que debe aprender a solicitar y obtener los recursos de la investigación, administrarlos adecuadamente y racionalmente, contemplando los espacios de presentación de los productos de la investigación.

Ante este escenario reflexivo y de gestión se han hecho estudios diagnósticos con la finalidad de encontrar las áreas de mejora no solo de los cuerpos académicos o de la Institución que los acoge. Estudio como los de Bajo & Martínez (2006, p. 84), pretente ser levantar la voz, para que las autoridades del programa PRODEP las escuchen y ofrezcan respuestas a lo que se mencionan. En este caso los autores realizaron la pregunta ¿qué recomendaciones haría a las autoridades de PROMEP para mejorar el desarrollo de los CA? a los participantes de su estudio, obteniendo las siguientes respuestas:

- *Más coordinación con los miembros de los CA, ampliar su cobertura de apoyo, no sólo administrar lo que los CA consiguen. Falta de coordinación en el flujo de información acerca de convocatorias, mayor comunicación vía e-mail o teléfono. Difusión adecuada de procedimientos y requisitos para los CA, mayor coordinación directa con los CA.*
- *Que se difunda la información a través de reuniones periódicas en las escuelas y facultades de la Universidad Autónoma de Sinaloa.*
- *Hacer más explícita la posibilidad de contribuir de nuevos investigadores con grado de doctor para hacer crecer a los CA y desarrollar o fortalecer la línea de investigación.*
- *Establecer comités de seguimiento a cuerpos académicos por Universidad o escuelas para atender deficiencias.*
- *Fortalecer el programa de plazas de TC y becas de posgrado*
- *Apoyo a profesores titulados.*

- *Que evalúen el trabajo de ellos y que tomen en cuenta que los CA de la UAS están en desventaja ante otras universidades.*
- *Que sean más transparentes los concursos de asignaciones de plazas a través de los PIFI.*
- *Ampliar el programa más allá de 2006*

2.1.5 En cuanto a la formación o consolidación de los CA

En el análisis de los documentos se encontraron 83 citas que refieren algún mecanismo utilizado por los CA para el logro de su consolidación. A continuación se presentan una muestra de estas actividades.

Ferre Almaraz & Pérez Ríos (2013, p. 6) describen que en su Universidad han considerado la necesidad de promover un proceso de integración entre los diferentes Cuerpos Académicos de las instituciones tanto de Educación Superior como de Nivel Medio Superior, por lo que se generó un espacio de discusión y análisis de los trabajos realizados por dichos cuerpos, de esta manera argumentan los autores que se fomenta el conocimiento entre ellos, así como la formación y consolidación de redes académicas institucionales que permitan una labor investigativa más eficaz y un incremento sustancial en la difusión de los nuevos conocimientos.

Por otra parte, Alvarado, Manjarrez & Romero (2010, p. 257) aseveran que en su instituto se recurrió a cursos de actualización tanto para la esfera profesional, como para la escolar, considerando que eran los miembros quien los diseñaban, bajo la experiencia de sus líneas de investigación o disciplinas de formación. De acuerdo a los autores:

...los espacios de enseñanza aquí señalados, refieren a cursos impartidos por los integrantes del cuerpo fuera de sus actividades de docencia asignadas institucionalmente en cada semestre o año.

De acuerdo con lo anterior, el compartir lo que se aprende en otras instituciones es válido, no solo para quien realiza la experiencia, sino que debe ser compartida con los demás integrantes de la institución. Al respecto, Dimas, Torres & Castillo (2012, p. 200) consideran que es necesario realizar sistemas de control, pero no refiere a una cuestión normativa, más bien su interés es documentar los avances que se obtienen al interactuar con otras universidades, al hacer estancias en las áreas de la especialidad de cada profesor, de esta manera se retribuye tanto a la escuela como al cuerpo académico. Por tanto, según los autores, es necesario:

- Que los CA sean organismos de evaluación de los alumnos de las carreras con las que se relacionan.*
- Que se divulguen los planes de desarrollo y los indicadores de desempeño de los CA.*
- Aumentar el reconocimiento e importancia del trabajo en equipo además del individual.*
- Realizar mayor número de aplicaciones conjuntas del conocimiento generado.*

Por otra parte, Bastidas Morales (2006, p. 43) menciona que las estrategias realizadas en su institución como apoyo a los CA han sido ricas y

variadas. El autor hace un listado de 20 puntos estratégicos para el desarrollo de los cuerpos académicos, se exponen como sigue:

- *Ejercicio del liderazgo de los responsables de CA.*
- *Integración, registro y evaluación de los CA ante PROMEP.*
- *Mejor relación y vínculo entre CA-DES-PROMEP.*
- *Formación de investigadores jóvenes.*
- *Incremento del número de PTC con perfil PROMEP.*
- *Aumento del número de miembros al SIN.*
- *Integración de nuevos investigadores.*
- *Establecimiento de vínculos con redes de investigadores.*
- *Realización de estancias cortas de investigación.*
- *Participación en eventos académicos nacionales e internacionales.*
- *Mejora del grado de formación y consolidación de los CA.*
- *Fortalecimiento de las líneas de generación y aplicación de conocimientos.*

- *Cumplimiento de los acuerdos programáticos.*
- *Reuniones de trabajo periódicas.*
- *Evaluaciones frecuentes.*
- *Incrementar el impacto de los CA en los programas educativos.*
- *Realización de programas de posgrados.*
- *Conformación de CA multi-DES.*
- *Realización de programas de vinculación.*
- *Publicación de los resultados de investigación.*

En cuanto al Perfil deseable, Castañeda Cortés (2006, p. 62), en su artículo *“Los Cuerpos Académicos en la Universidad Autónoma de Sinaloa”* propusieron cinco tipos de acción enfocadas al desarrollo del Perfil PRODEP, estos son:

1. *La formación académica completa con el otorgamiento de becas.*
2. *La vinculación de sus actividades hacia el exterior.*
3. *La experiencia apropiada a su nombramiento.*
4. *La dedicación equilibrada de su tiempo y,*
5. *Su organización interna en cuerpos académicos.*

A su vez, el autor manifiesta que impulsaron un conjunto de cinco líneas de acción, que cubren aspectos específicos, para el desarrollo de los cuerpos académicos, así lo describe el autor:

1. *La planeación del desarrollo de las DES*
2. *La infraestructura*
3. *La organización y gestión académica eficaces*
4. *La normatividad adecuada a la carrera académica y,*
5. *Los estímulos y condiciones para la carrera académica (63).*

En otro contexto, Castañeda Cortés (2010, p. 32), en su artículo *“Los cuerpos académicos del PROMEP. Su política y la valoración del trabajo de redes”*, hace referencia que los cuerpos académicos deben tener la disposición de compartir lo que realizan dentro de los CA, así como en las instituciones, el autor menciona que:

...los procesos de desarrollo y consolidación de Cuerpos Académicos, independientemente de su nivel de desarrollo, han madurado en muchos casos y producido experiencias que es importante difundir para compartir experiencias y conjuntar esfuerzos que se traduzcan en trabajo en red como los muchos que ya existen y producen mucho más allá de las credenciales y requisitos que pone la burocracia para autorizar el financiamiento de sus actividades.

A manera de síntesis, López Leyva (2010, p. 19) afirma que

...la idea es que cada institución realice las adecuaciones que considere pertinentes para sacar el mayor provecho posible de esta política. Este reglamento también exige que cada programa esté sustentado en un cuerpo académico que garantice, además de la docencia del programa, la realización de los trabajos de investigación para que los estudiantes puedan obtener su grado y así contar con una buena eficiencia terminal.

2.1.6 En cuanto a la crítica del programa PRODEP

Con respecto a la crítica del programa PRODEP y de los cuerpos académicos se encontraron 47 productos académicos. A partir de la información se establecieron tres categorías: las críticas a los cuerpos académicos desde la política del programa, las críticas desde las Instituciones educativas y las críticas desde el ejercicio de los profesores-investigadores. La Tabla 20 describe el número y porcentaje de las citas referentes a las críticas del programa PRODEP.

Tabla 20 Número y porcentaje de las citas referentes a las críticas del Programa PRODEP

citas	No	%
Desde la política del programa	48	39
Desde las Instituciones Educativas	43	36
Desde el ejercicio de los profesores investigadores	31	25
Total	122	100

En los resultados de la Tabla anterior se percibe que la mayoría de las citas hacen referencias a las críticas desde las políticas del programa (48), la mayoría de estas argumentaciones se logran durante los primeros años de ejercicio, haciendo referencia a la ambigüedad de la política o al desconocimiento del programa por parte de las Instituciones educativas o de los profesores- investigadores.

Conjuntamente, los resultados evidencia que son muy pocas las referencias a las críticas desde el ejercicio de los profesores-investigadores (31). Esto puede deberse a dos aspectos: por un lado, parece que para el docente la raíz del problema es el programa la política misma (factor externo), lo que hace suponer que no identifica su participación en este programa.

Por otra, es el mismo profesor-investigador el que estaría criticando muchas de las acciones de las que el mismo hace, en palabras coloquiales *estaría escupiendo hacia arriba*.

2.1.6.1 Crítica desde las políticas del programa

Este tipo de críticas se toma como centro de discusión la normatividad desde la política educativa, en ella se describen la ambigüedad de ciertos apartados del programa, los vacíos normativos que permiten la generación de mecanismos mal intencionados, así como reconocer las imposiciones normativa.

Sin duda el primer cuestionamiento que se le hace a la normativa, es la presión por homogenizar las múltiples formas de agrupar o desarrollar trabajos de investigación, sobre todo con el propósito de clasificarlos con niveles de desempeño, Acosta (2006, p. 87) describe que:

....sólo una tremenda imaginación burocrática –que la hay sin duda– puede compactar los comportamientos y clasificar en “formación”, “proceso de consolidación” y “consolidados” la enorme variedad de comportamientos y hábitos de los académicos mexicanos.

Según el autor, se dificulta la situación si se suma o asocia a este programa estímulos económicos, puesto que el docente universitario prestaría más atención a estos aspectos y no al propósito del programa, nuevamente Acosta (2006, p. 88) menciona:

Toda política de estímulos asociada a recursos es esencialmente conflictiva, y de ello no escapa la política de formación de los cuerpos académicos en las universidades públicas mexicanas.

Bajo & Martínez (2006, p. 99) concuerdan con lo anterior, pues consideran que el programa PRODEP, puede ser un trampolín para el logro de

estímulos económicos de otros programas, como sería el caso de programa de Sistema de Nacional de Investigadores o los programas de estímulos que se otorgan en cada Dependencia, los autores mencionan que:

...una de esas alternativas se centra en el papel que puede desempeñar el diseño de un esquema de estímulos para quienes se dedican al trabajo docente y de investigación. En este sentido, con respecto a la investigación, se considera que el incentivo de incorporarse al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) cumple, medianamente, con este propósito...

...Con relación al trabajo de los docentes surgen el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Programa de Estímulos al Desempeño Docente, con los que se pretende orientar los apoyos a quienes se dediquen a la labor de la enseñanza en los centros de educación superior, quedando pendientes diversos asuntos relacionados con la producción de conocimientos, con el desarrollo de equipos de investigación, la formación de redes de conocimiento y la organización institucional de la investigación, entre otros.

Otra crítica relacionada con el tema anterior, la ofrece Castañeda Cortés (2010, p.122), al mencionar que el programa PRODEP sigue beneficiando a los investigadores y no a los docentes universitarios, pues la configuración de grupos para proyectos, así como la investigación había sido un trabajo exclusivo de los investigadores, al respecto el autor afirma:

...esta “nueva figura” que opera bajo la forma de cuerpos académicos y que, habría que dejar claro que alude a grupos de

investigación que ya existían y funcionaban antes del PROMEP, tiene límites en la lógica con que opera el programa que les da origen ya que, una vez alcanzado el nivel de Cuerpos Académicos Consolidados, deben explorar otras posibilidades de desarrollo, sobresaliendo entre ellas los grupos interinstitucionales de investigación y las redes.

La ambigüedad de la norma es un tema que se encuentra presente en las críticas, se ha mencionado que el PRODEP manifiesta una serie de vacíos que no son respondidos en la normatividad, dejando tanto a las Instituciones como a los integrantes de los CA la posibilidad de múltiples interpretaciones. Pérez Soltero y otros (2009, p. 257) al intentar realizar un software que facilitara el análisis de la información de la productividad académica contenida en el currículum de los grupos de investigación para determinar su nivel de desarrollo y/o grado de consolidación, se dieron cuenta que era difícil debido a estos problemas. Los autores describen que antes de realizar trabajos de esta índole:

Es importante tomar en cuenta, que varios de los criterios que determinan el grado de consolidación de los cuerpos académicos son ambiguos, por lo que dificultan hacer dicho análisis. Un ejemplo de esta ambigüedad es el siguiente criterio:

Para ser un cuerpo académico consolidado, sus integrantes cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos”, ¿qué es contar con amplia experiencia en docencia? (¿En términos de años?, ¿en términos de grupos de clase impartidos?).

¿Qué es contar con amplia experiencia en formación de recursos humanos? (¿En términos de número de estudiantes titulados por tesis?, ¿cuántos estudiantes de nivel licenciatura y/o posgrado deben haberse formado?, ¿en qué periodo de tiempo?).

La siguiente crítica refiere al aspecto normativo, entendiéndose por este la característica de obligatoriedad de la implementación de acciones establecidas desde un orden mayor; y es que desde sus inicio se percibió dicha particularidad. Así lo describe Castañeda Cortés (2010, p. 123), al referirse que:

...el alto valor explicativo asignado a esta categoría y su importancia como estrategia para el desarrollo de la educación superior motivó la profundización de los análisis y la realización de ejercicios de diagnóstico en IES del país acerca de lo que inicialmente era concebido más bien como «cuerpo docente». El problema fue que, sin concluirse los análisis correspondientes, una parte de ese grupo de trabajo decide “aplicar” los resultados de esos análisis a la educación superior pública del país, creado y aplicando un programa formalizado y estandarizado, desnaturalizando su pretensión original de explicar la situación de crisis de la educación superior mexicana.

Esta situación, hizo que otros investigadores identifiquen la característica pero en otros sentidos, de acuerdo a López Leyva (2010, p. 19):

La actual política del PROMEP de formación de cuerpos académicos pertenece más al campo de la regulación que a la formación de equipos académicos basados en elementos epistémicos. Los

investigadores observan que la formación de estas agrupaciones constituye un mecanismo para acceder a recursos, entonces optan por organizarse bajo este esquema.

Otra crítica recae en la operatividad del programa, en el que se evidencia que existen ambigüedades y vacíos operativos que dejan a posibles malinterpretaciones. Así lo afirma Castañeda Cortés (2010, p. 119), al mencionar que

...desde los primeros años del PROMEP se evidenciaron importantes deficiencias en su proceso de implementación como fue el caso de la muy extendida desinformación acerca de las metas objetivo y acciones del programa, de las que derivaron magros y engañosos indicadores, que dieron lugar a una amplia reformulación de sus estrategias de operación, a partir de 2000 para su relanzamiento con una especie de “borrón y cuenta nueva”.

2.1.6.2 Crítica desde las Instituciones Educativas

La segunda categoría responde a las críticas del programa desde las toma de decisiones que se realizan en las Instituciones educativas, en este apartado se describen las diferentes posturas e interpretaciones que realiza cada dependencia para implementar tanto la política de PRODEP, como la de los CA.

La primera crítica que se realiza está en función de los tipos de contratación de los profesores-investigadores, debido a que la forma de contratación se ve relacionada con la habilitación del profesor y la manera en

que impactaría a los CA de la Dependencia que lo contraría. Salord García (1996, p. 3), describe cuál es la situación de contratación del profesor universitario en México:

Según el Estatuto del Personal Académico (EPA), “los investigadores serán siempre de carrera” (EPA, art. 34; 1975) y los profesores serán aquellos “que dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas” de docencia y de investigación (EPA, art. 38; 1975); el resto, son profesores de asignatura que cumplen exclusivamente tareas docentes y son “remunerados en función del número de horas de clases que imparten” (EPA, art. 35; 1975) o técnicos académicos, es decir, personal que tiene “la experiencia y las aptitudes suficientes en una determinada especialidad, materia o área, para realizar tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos y/o de servicios de una dependencia de la UNAM” (EPA, art. 9; 1975).

Así, ser personal de carrera significa haber ingresado a un itinerario que supone una selección a través de los concursos de oposición –abierto para el ingreso y cerrado para la promoción– y transitar una escala jerárquica, conformada de categorías y niveles (asociados y titulares A, B y C) y de condiciones (interinos o definitivos), a partir de la que se distribuyen los recursos materiales (salarios y prestaciones) y los bienes simbólicos (prestigio y reconocimiento), según el mérito académico reflejado en la posesión de títulos y grados, obra, años de experiencia profesional y reconocimiento gremial.

Sin embargo, esta situación ha cambiado a raíz del programa PRODEP, de acuerdo Quintero Félix, Corrales Bagueño, Martínez Huerta, & Aréchiga Sánchez (2010 p.13), da un ejemplo en el que se refleja la situación que se vive en el país, los autores mencionan que los:

...datos recientes indican que la contratación exclusiva de los profesores ha disminuido del 53.7% al 39.5% en los últimos diez años; esto ocurre en un periodo en que la UAS corrige rezagos importantes en la formación de su personal académico al reducir la porción de profesores con estudios mínimos de licenciatura e incrementar la de profesores con estudios de posgrado, sin alcanzar aún los estándares requeridos para pertenecer al grupo de instituciones mejor valoradas por su capacidad académica, en cuanto al número y grado de habilitación de sus profesores de tiempo completo, por el reconocimiento de su perfil en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP), por su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y por el grado de desarrollo alcanzado por sus cuerpos académicos.

Arcos, Ramiro, & Corrales (2013, p 25) concuerda con lo anterior al afirmar que:

El impulso de la política pública educativa ha generado una competencia de contratación de profesores particularmente con doctorado y su membrecía de SNI y perfil PRODEP, por lo que el PTC (profesor de tiempo completo) se visualiza más como un indicador de proporcionar un oportunidad de desempeño en su Línea de generación y/o aplicación de conocimiento (LGAC).

Acosta (2006, p. 9) describe que esta situación a dado como consecuencia que:

...cientos o miles de profesores que nunca se preocuparon por obtener un posgrado, se inscriben a programas de maestría o doctorado de fines de semana, en su región, en el país o en el extranjero, pagados por sus propias instituciones de origen (un subsidio a la mediocridad). Otro ejemplo: se crean comisiones de evaluación para los estímulos a académicos formados no por académicos pares, expertos reconocidos en las disciplinas, sino por lo que hay en la mano, que suelen ser profesores o investigadores de muy bajo nivel o perfil disciplinar.

Por otra parte el autor, menciona que las Universidades han recurrido a mecanismos que nos evidencie tal situación por los que:

...las rectorías de las Universidades incorporan cada vez más a personajes que poco o nada entienden de los sinsabores, ritmos y condiciones en que se desarrolla la actividad académica, lo que produce a una nueva generación de funcionarios y burócratas más papistas que el papa (p.9).

Otra crítica, tiene como punto clave la forma en que los CA se involucran en los diferentes programas educativos, Dimas, Torres & Castillo (2012, p. 196) obtuvo resultados que describen desde la percepción de los profesores-investigadores que los CA no están atendiendo a los diversos programas, los criterios de los que consideran que los cuerpos académicos no impactan en los programas educativos son:

- *Las recomendaciones que emanan de los CA no se toman en cuenta.*

- *La participación de un CA se ha convertido en un formalismo requerido y en realidad no aportan mucho.*

- *La reorganización de academias se realizan más bien por “política” y razones administrativos, sin considerar las recomendaciones realizadas por un CA en el área.*

Por el contrario, el mismo autor, describe otros criterios en los que se considera a los cuerpos académicos como elementos importantes para los diversos programas educativos, aquí los criterios:

- *En la elaboración de los programas analíticos y la asignación de este trabajo al profesorado, el consultar con un CA podría ser muy valioso, pero no se realiza en mi área.*

- *Frecuentemente los jefes de carrera realizan las actividades, al parecer, según su juicio individual, sin tomar en cuenta el cuerpo académico.*

- *El impacto debería ser directo; sin embargo, actualmente las actividades de los CA no se cruzan en la planeación de los programas educativos, sino que el impacto es indirecto, se informa que hay mejoras, pero los resultados no son medibles.*

- *El impacto depende del grado de compromiso de los integrantes del cuerpo.*

- *Cuando se les toma en cuentas es trascendental, pero generalmente no ocurre de esta manera.*

- *Los profesores de un cuerpo académico pueden incrementar el nivel de los programas educativos, pero son ellos en lo personal, no por pertenecer a este órgano.*

- *Existen pruebas de que hay profesores que aportan a la parte académica mucho antes que existieran cuerpos académicos (p. 196).*

Dimas, Torres & Castillo (2012, p. 196) describe que otra forma de impactar a los programas educativos es la dirección y codirección de tesis, según los autores benefician al estudiante, al permitirle estar en contacto con proyectos de investigación que se están realizando en su contexto. Para los autores, la dirección de tesis se beneficia a los programas y a los estudiantes:

- *Mediante proyectos avanzados relacionados con el desarrollo de última generación que mantienen al programa educativo actualizado.*

- *Permite incorporar nuevas tecnologías y conocimiento en los estudiantes, además de incorporarlos en trabajos de investigación y fomentar sus estudios de posgrado.*

- *Constituyen el elemento central para hacer coincidir el trabajo colegiado de profesores y alumnos para el desarrollo de las líneas de generación y aplicación del conocimiento que permiten la formación académica y humanista e integral del estudiante universitario.*

Otra crítica es referente al mecanismo que tienen las Instituciones para el logro de los criterios o parámetros que el programa PRODEP solicita. Un primer mecanismo es la presión que genera en sus profesores para que estos

obtengan el perfil deseable PRODEP y la consolidación de los CA a los que pertenece. De acuerdo a Bajo & Martínez (2006, p 19), las universidades:

Ejercen presiones para que los académicos asuman esta forma de trabajo, usando como motivación principal la necesidad de participar en las diferentes convocatorias que permitan allegar recursos a la institución.

2.1.6.3 Crítica desde el ejercicio de los profesores

La última categoría detalla las críticas desde el ejercicio de los profesores-investigadores; es decir, narra las dificultades que el académico ha tenido al querer cumplir con el programa PRODEP. Por otra, parte se describen algunos ejemplos de los mecanismos mal intencionados por parte de algunos investigadores por alcanzar el Perfil deseable, ser miembro de un cuerpo académico y utilizarlos como un trampolín para alcanzar estímulos con mayor financiamiento.

De los 31 citas que cuentan sobre las críticas desde el ejercicio de los profesores, el 56% de los argumentos describen factores o situaciones en el que los profesores han encontrado limitaciones para el logro de lo que les solicitan sus universidades.

La primera dificultad que se describe en la elaboración de estas tareas es la ambigüedad y la resistencia. Muchos de los investigadores han argumentado que la resistencia por cumplir estas actividades es alimentada por la ambigüedad del programa; sin embargo, no se evidencia si esta es por la lectura que ellos dan a la normatividad o es por la interpretación que les llega desde sus autoridades. Un dato relevante por identificar es sobre el

conocimiento real que tiene el profesor-investigador de la norma del programa PRODEP, pues si no se ha detenido a consultarla, será más evidente que dependa de lo que las autoridades o coordinadores de los CA les expresen.

Otra limitación es la falta de recursos. Ellos aseguran que en las dependencias donde laboran son pocos los recursos que están destinados para estas labores, además de favorecer a unos cuantos, ya que se privilegia a los coordinadores de los CA o los que se encuentran en el Sistema Nacional de Investigadores. Haciendo más complicada la labor para aquellos que no pertenecen a estos grupos, pero si se les exige trabajar bajo este concepto.

Una restricción más se encuentra en la carga de trabajo. Se ha mencionado que existe una desigualdad en la labor del profesor de carrera y el investigador, los artículos evidencia que el profesor universitario siente que sus tareas se han duplicado, mientras que para los investigadores las tareas laborales siguen igual, inclusive se ven más relajados, ya que muchos de los proyectos de investigación al ser colegiados, son hecho en mayor parte por lo profesores de carrera.

La libertad de agrupación es considerada como una barrera más, algunos profesores describen que les resulta complicado configurar sus propios CA, ya que las autoridades de las universidades han determinado que se trabaje solo en función de los cuerpos académicos ya establecidos, siendo una disposición que limita tanto a las áreas de conocimiento así como el desarrollo profesional de los docentes. Los investigadores se sienten minimizados ya que no pueden atender sus intereses reales así como integrarse con aquellos con los que realmente trabajarían cooperativamente.

Con respecto al 44% del resto de los comentarios, se narran los mecanismos no éticos a los que recurren parte de los profesores-investigadores, con la finalidad de cumplir con el criterio solicitado del programa PRODEP o programas de evaluación.

La primera de ellas, es la habilitación de los profesores, en este se recurre a programas de bajo nivel, en el que los docentes alcancen los posgrados que se les solicita para alcanzar su basificación o permita la incorporación a los CA; sin importar, si son programas de calidad, si realizan tesis con criterios metodológicos rigurosos, o bien, si el tiempo en el que los elaboran realmente representa una formación que este en el nivel del grado obtenido.

Otra actividad mencionada es la del trabajo colaborativo, en ella se presume haber simulaciones del trabajo de cuerpos académicos, expliquemos un poco: Por una lado, los profesores trabajan en su línea de investigación personal, al tener varios productos incorpora a otros docentes y publican como si fuera de cuerpo académico, esta acción era más recurrente en los primeros años de la implementación del programa. Hoy muchos CA han encontrado maneras reales del trabajo que se requiere y están trabajando de manera más cooperativa.

Por otro, se han apoyado de trabajo de los estudiantes que realizan tesis para concluir muchos de sus proyectos de investigación, acción que no siempre es favorable para el estudiante o se presta para malas interpretaciones, ya que se les pide que realicen publicaciones y luego en ella involucran a profesores que no participaron en el comité revisor del trabajo terminal.

Un mecanismo más es disminuir el núcleo base del CA, dejando solo aquellos que cumplen con los criterios solicitados para alcanzar la consolidación del CA, dejando un grupo numeroso como colaboradores, que en un momento determinado representará mano de obra que nutra el núcleo base.

Por último, algunas investigaciones narra diversas acciones que se utilizan para favorecer exclusivamente a los cuerpos académicos, y en muchas otras solamente aquellos investigadores que tienen mayores cartas; es decir, se encuentran en el SNI, son representantes de comités o cuerpos académicos, u ocupan cargos administrativos. El discurso que se ofrece está en relación a que es necesario mantener los estándares y en equilibrio a los cuerpos académicos, por lo que los recursos, la responsabilidades de los diferentes proyectos de investigación o las asesorías de tesis deben estar en función de estas personas, al cumplir la cuota requerida para ellos se dejan los demás espacios para los demás.

3 Los Cuerpos académicos: el nuevo imaginario social del profesor universitario mexicano

De acuerdo a Moreno y Rovira (2009, p. 4), el concepto de “imaginario” ha venido adquiriendo una creciente presencia en la teoría social y en la investigación aplicada. Debido a la necesidad de enfatizar que los fenómenos observados o los hechos sociales son contruidos como una realidad social, en el que los sujetos son capaces de crear instituciones en las que articulan valores, normas y determinan la manera de actuar en las instituciones creadas. Se solicita entender que un imaginario no es una ficción ni una falsedad, más bien una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas.

Cornelius Castoriadis es quien acuña el concepto de imaginario y para algunos investigadores en un momento crítico, ya que nunca sonó entre los fenomenólogos ni entre los existencialistas, tampoco fue estructuralista o posestructuralista -ni siquiera puede colocarse al lado de los posmodernos (Lund, 2002, p. 3). Sin embargo, la importancia de su pensamiento radica en la afirmación de que el ser humano crea necesidades, las cuales busca a través de mecanismos que el mismo elabora con la finalidad de institucionalizarlas.

De tal manera, la noción de imaginario acentúa que el ser humano no posee dinámicas naturales en una sociedad, ni tampoco vive en una estructura estática, ya que la cultura y el tiempo son los elementos claves que dan variedad a las necesidades humanas como construcciones sociales.

Según Castoriadis (2004, p. 26), un imaginario social no es entonces la representación de ningún objeto o sujeto y menos aún la realización de algún fin último inherente a la historia de la humanidad. Más bien se trata de la

incesante y esencialmente indeterminada creación socio-histórica de instituciones, normas y símbolos que otorgan sentido al actuar de las personas.

De igual manera, Luhmann por medio de su teoría de sistemas concuerda con Castoriadis al distinguir al ser humano como un observador cognoscente, capaz de construir o reconstruir su realidad social al estar sumergido en un tiempo y contexto determinado. Dicha capacidad le permite diseñar, controlar y planificar la prosperidad de su quehacer, con la finalidad de mantener la estabilidad en sus estructuras o *modus vivendi*.

Estudiar a los cuerpos académicos desde esta perspectiva nos dirige al concepto de sociedad que tiene Castoriadis. El cual describe que la sociedad no solo es la simple integración de individuos o de las relaciones que se han generado entre ellos; más bien es un tejido de significados que aliena una serie de comportamientos y creencias, que con el pasar del tiempo podrán ser modificadas, rechazadas inclusive olvidadas.

3.1 El cuerpo académico como imaginario

Para considerar un hecho social como imaginario se requieren de dos condiciones, la dimensión simbólica y la alienación. La dimensión simbólica de los cuerpos académicos recae por una parte en las causas o necesidades de origen y el mismo concepto del imaginario. En el caso de la alienación corresponde a la manera de cómo se internalizan las acciones, creencias de ese imaginario, así como la proyección de un ideal que garantiza su permanencia.

Para Castoriadis (1997, p. 5), la sociedad es histórica, por lo que siempre será integrada de causas, ajustes y proyecciones que la permiten ver como un proceso de auto alteración. Estos procesos casi siempre son lo suficientemente lentos como para ser imperceptibles; sin embargo, acciones reflexivas y mirar los productos que han surgido de este imaginario hacen posible identificar su principio, su progreso con el pasar del tiempo y posiblemente distinguir lo que se espera en un futuro.

A través de los elementos que integran al imaginario se reconoce a la sociedad y en este caso a los CA como auto creación; es decir, los cuerpos académicos han surgido por una necesidad creada, posteriormente quienes participan de esta necesidad generan y asumen ciertos mecanismo que responda a dicha carencia, lo que da como consecuencia agentes que están en constante acomodo de acciones que aseguren la estabilidad y permanecía del imaginario en las acciones sociales.

A continuación se describen los aspectos que integran la dimensión simbólica así como la alienación de los Cuerpos Académicos. De la misma forma, se tratan las características del imaginario social que son la irreductibilidad, la No funcionalidad, el significado imaginario y la Historia.

3.3.1 La dimensión simbólica

De acuerdo a Kent R. (2001, p. 66) los sistemas educativos están actualmente presionados para adaptarse a dos retos: primero, enfrentar las demandas crecientes de una sociedad en vías de convertirse en sociedad de aprendizaje continuo; y segundo responder al hecho de que la escuela como

hogar del conocimiento está siendo retada por la competencia de otras organizaciones e instituciones que producen información y conocimiento.

Para Dominique (2002, p. 472), el asunto recae en la velocidad acelerada a la que el conocimiento se crea, acumula y, muy probablemente, deprecia en términos de relevancia y valor económico. El autor hace referencia a una nueva clase de organización: las comunidades basadas en el conocimiento, redes de individuos que luchan, primero que nada por producir y divulgar nuevos saberes. Señal que indica el desarrollo de una economía basada en el conocimiento.

Estos retos y la necesidad de participar en la economía basada en el conocimiento, da surgimiento al programa de los CA y el Perfil deseable, considerando que a partir de ellos se responde a las demandas internacionales sobre la generación y/o aplicación del conocimiento, en el que se vincula la investigación al quehacer docente, esperando que los resultados o todo lo que pudiese surgir de la experiencia de investigación se refleje o comparta en los salones de clases.

Esta necesidad de generar conocimiento provoco que en las Instituciones de Educación Superior se promueva, sino es que se obligue al profesor universitario a desarrollar habilidades que le permitan cumplir con esta tarea. El problema no radica en la promoción o el exigir que el docente cumpla, sino en los ejercicios utilizados para la realización de esta tarea.

La primera pieza de este imaginario es la manera en cómo se configuran los cuerpos académicos. Estudios como los de Martínez S. (2005); Estrada y Cisneros (2009); López (2010) y Sánchez, Guzmán, y Martínez (2010), así como datos arrojados por las entrevistas describen que la situación al

implementar el programa no fue la más correcta, los autores y participantes concuerdan que no fueron grupos naturales lo que dieron origen a los CA, las agrupación fueron creadas por quienes tenían a su cargo las instituciones y la forma de trabajar fue bajo la interpretación de la política, ya que no había algo concreto que los guiará.

Han pasado veinte años de su implementación y toda vía existen instituciones educativas que siguen con esta dinámica de creación o no permiten la generación de otros CA con la finalidad de no desestabilizar a los ya constituidos, al hacerlo provocaría pérdida en los recursos otorgados por tener CA consolidados. Algunos comentarios al respecto:

...en la actualidad solo existe al opción de incorporarte a los CA que ya están establecidos, pues la Universidad tiene como política no crear otros hasta que los integrantes tengan doctorado y producción en conjunto,...ya no quieren cuerpos académicos en formación, más bien en consolidación (E19/240515)

Otra necesidad que favoreció y garantizó la internalización de estas agrupaciones es la cultura de la evaluación. Siendo el marco internacional, nuevamente un factor de presión para el cumplimiento de ciertas acciones. Por ejemplo, el Banco Mundial (2006) en sus ideas que presiden la expansión futura del mercado educativo, describe que vivimos en una sociedad donde la información, la gestión, la calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competitividad económica.

Díaz (2006, p. 9), describe que antes del surgimiento de los CA y el Perfil deseable, no existía en las universidades mexicanas la cultura de la

evaluación, ni la vinculación entre investigación y docencia. El autor afirma que la disciplina y la práctica de evaluación se conformaron no sólo con la influencia cultural y enciclopédica de las universidades europeas, sino que en su evolución incorporaron elementos nacionalistas. A diferencia de las instituciones estadounidenses, quienes se constituyeron de cara al desarrollo científico, en particular de los usos prácticos de la ciencia, así como de una temprana vinculación con los sectores industriales de la sociedad.

Para situar el contexto, en la segunda mitad de los noventa, la evaluación no figuraba como eje central de las políticas, a pesar de que se realizaban intentos por parte de las instituciones educativas. Paralelamente se estaban gestando organismos que hasta en la actualidad son los encargados de dichos procesos. Es el caso del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) encargado de la evaluación de programas de licenciatura, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) para el Padrón de Excelencia de posgrados. El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) quien aplica exámenes de ingreso y egreso para los diferentes programas de licenciatura y posgrado. Con respecto a la evaluación del quehacer docente, se encuentra el Programa de Estímulos Institucionales, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el que compete a este estudio, la evaluación de académicos para el perfil deseable (PRODEP) y Cuerpos académicos, considerando que estos últimos ofrecen la asignación de recursos para insumos personales y laborales.

Los “*Informes del Secretaría de Educación Pública*” (2006, 2008 y 2012), indican que el número de profesores beneficiados con becas para un estudio de posgrado, así como el número de cuerpos académicos creados y en

consolidación van en aumento. Sin embargo, estudios como los de Alvarado, Manjarrez, y Romero, (2010); Arcos, Ramiro, y Corrales (2013), confirman dichos datos, pero también reconocen que existen cuestiones que aun no se contemplan, como la relación entre los indicadores de los procesos de evaluación y la buena calidad de los programas que se ofertan.

La incorporación de un sistema de evaluación continua garantiza indicadores internacionales de calidad. Esto permite a las autoridades de educación superior, así como a los consumidores de estos servicios considerar una serie de criterios que le admitan valorar o revalorar los recursos que se otorgan en cada universidad. Sin embargo, para quienes están en ese continuo proceso de evaluación se vuelve un conflicto de sobrevivencia.

En definitiva, la dimensión simbólica radica en dos postulados: a mayor habilitación académica y ejercicio de investigación por parte de los profesores mayor beneficio a las instituciones educativas y mejor formación de los estudiantes. El otro corresponde al proceso de evaluación, entre mayor control se tenga de las Instituciones Educativas y del quehacer docente, mayor administración de recursos y mejor desempeño laboral.

3.3.2 La alienación

La otra condición recae en la noción de alienación. De acuerdo a Moreno y Rovira (2009, p. 11) para Castoriadis los seres humanos dan vida a una nueva realidad gracias a la imaginación, la cual cobra presencia por medio de instituciones que con el pasar del tiempo prescinden de su fuerza fundante. Para Marx este concepto describe que un sujeto no se posee a sí mismo, es decir la actividad que ha internalizado le invalida, le hace ser otra cosa distinta

a él mismo, debido a que en esta actividad alienada y alienante, se producen objetos sobre los cuales no ejerce ningún control, ya que no resultan de su libre voluntad, sino de una actividad que es "para otro", que no le pertenece porque le pertenece a quien ha pagado su salario.

La industrialización y urbanización, ha provocado profundas transformaciones en la estructura productiva y social, lo que ha ocasionado mayor presión en los servicios educativos (Turián y Muñoz, 2010, p. 371). La problemática de la alienación en el programa de los Cuerpos académicos y del Perfil deseable, corresponde a los cambios que los sistemas educativos van teniendo, pues se deja de lado el concepto institucional de la universidad y se adopta un modelo empresarial en el que tanto universidades públicas como las privadas, deben regirse por demandas económicas internacionales, lo que garantiza maximizar su rentabilidad.

La principal demanda que atiende los cuerpos académicos es la producción científica, investigaciones como las de Acosta (2006); Díaz (2006); Galaz y Gil (2009), describen que los cuerpos académicos han provocado una reconfiguración en las tareas del docente mexicano, de ser un maestro dedicado solamente a impartir cátedra, a un docente interesado en desarrollar un área de conocimiento y en casos muy particulares a responder problemáticas educativas específicas.

Realizar investigación y la presión por producir se han vuelto elementos de la alienación académica. Por una parte, el docente empieza a identificar que la tarea de investigar y producir artículos o libros le ofrece mejores logros que la misma docencia, debido a que programas de estímulos tanto de las DES,

como de PRODEP y SNI, ofrecen mayor puntaje a la tarea de investigación que al quehacer docente. Así lo declara un participante:

...tú sabes que para alcanzar estímulos tienes que dar clases, pero sabes bien que la investigación reditúa más que dar clases. Entonces, lógicamente la calidad de tus clases tiene que mermar o lo contrario si a ti te gusta la docencia la investigación termina siendo una carga (E14/161114)

Por otro lado, la dinámica de producción académica impacta directamente en el quehacer y en las condiciones labores de los profesores. Ya que dependiendo de la estabilidad laboral del docente será más la presión por participar o no en los cuerpos académicos. Por ejemplo, los docentes que ya tienen base, puede estar menos expuestos que los que no poseen dicha estabilidad. Por tanto, un profesor que esta por contrato requiere trabajar mucho más, a pesar de no contar con todas las oportunidades de aquel que ya está basificado, si desea ser contemplado en las siguientes bases o plazas:

...lo que más pesa y en ocasiones es frustrante, es seguir el ritmo de lo que hacen ellos (profesores que pertenecen a los CA), ya que para obtener una base hoy en día, hay que estar en el núcleo base de los cuerpos académicos, además de producir y producir en conjunto (E13/230514)

Otro comentario al respecto:

Las políticas de formación de cuerpos académicos se colocaron en el altar (o en la canasta) de los recursos federales por los que deben

de competir instituciones e individuos, o mejor dicho, los rectores universitarios y no pocos académicos de tiempo completo (Acosta, 2006, p.82)

La alienación de los profesores se hace más presente cuando el cuerpo académico o la evaluación del PRODEP se orientan esencialmente a maximizar cuestiones de consumo, poder, estatus y prestigio. Siendo en la actualidad estas características o cualidades las que se valoran y se cree socialmente pertinentes. Tal como se menciona en la siguiente cita:

...yo creo que si tú les preguntas a algunos investigadores que están en el SNI, que han alcanzado una recompensa económica y estatus, lógicamente ya resolvieron muchos problemas, por que una vez que te posicionas de un espacio, de una categoría ya la hiciste, ya que cualquier cosa que hagas será reconocida...aunque no se identifique claramente como hayas logrado dicho reconocimiento (E12/140114)

De igual manera Acosta (2006, p.86), describe:

En el transcurso de la implementación de las políticas de estímulos, los profesores han establecido estrategias para acceder a los recursos asociados a los programas, lo que ha generado prácticas de simulación, cooperación y productivismo para acumular puntos, de acuerdo a los indicadores propuestos por los propios programas.

Esta orientación depende de las categorías que son originadas por la instancia evaluadoras, ya que en ellas se presenta una etiqueta que ofrece

estatus para aquellos docentes o instituciones educativas que cumplen con los criterios establecidos. Así los describe Gaxiola & Terán (2006, p.122):

...Estamos en presencia de nuevas figuras de liderazgo y poder, tanto de directores, funcionarios de primer nivel y de núcleos de trabajadores académicos, que emergen de los programas oficiales asimilados por la institución, como son los recursos y las consecuentes posiciones de fuerza derivadas del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), del Programa de Modernización del Profesorado (PROMEP), Fondos de Aportaciones Múltiples (FAM) y otros. Figuras tales como: “maestro con perfil deseable”, “miembro de Cuerpo Académico Consolidado”, “responsable de Cuerpo Académico”, “Programa de excelencia” así como también por el reconocimiento que otorga el ser “miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

3.4. Características del Imaginario

3.4.1 La Irreductibilidad

Según Arribas (2008, p. 108), la primera característica de estos significados sociales es pues su irreductibilidad a lo individual, con ello se comprende que las instituciones creadas afectan a todos y cada uno de los aspectos de la vida y lo social. Para Castoriadis las instituciones que se crean pueden partir de un individuo pero al ser exteriorizadas empiezan a ser sociales, tanto que quienes se ven atraídos por estas ideas proyectan todos sus esfuerzos para la creación de códigos normativos, axiológicos y tipos de actuar ante la idea externada.

Por tanto, la manera natural en la que un CA debe originarse, es a partir de la idea de un profesor que se encuentra estudiando un tema específico, quien solicita a otros profesores se unan para desarrollar una línea de investigación que trabajar. Sin embargo, ya se ha mencionado que esto no sucedió al implementarse dicho programa.

El CA impacta en toda la comunidad educativa en la que se desarrolla. Cada DES está integrada por profesores que pertenecen a los cuerpos académicos y profesores que no participan en estos grupos. Sin embargo, la toma de decisiones, así como la disposición de los recursos casi siempre están en consideración de los primeros.

Mirar a los cuerpos académicos desde el número de integrantes, permite apreciar la magnitud de impacto que puede tener en la institución educativa. Por ejemplo. En el 2014, la Universidad donde se realizó el estudio contaba con 751 profesores de tiempo completo, de los cuáles el 65% (489) cuentan con perfil PRODEP y el 29% (215) pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. A su vez cuenta con 79 cuerpos académicos, de los cuáles 21 (27%) se encuentran en formación; 28 (35%) en consolidación y 30 (38%) están consolidados. Estas unidades académicas favorecen a 97 líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Sin embargo, solo 316 (42%) profesores están relacionados directamente con estos grupos, ya que cada núcleo base de los cuerpos académicos oscilan entre 3 y 5 integrantes. 435 (58%) profesores participan indirectamente o no participan en las metas de dichos conjuntos. Por lo que las decisiones, los acuerdos y las formas de trabajo que se consensuen en los CA se verán reflejados en los demás profesores.

Para Castoriadis (1997, p. 5) cada momento está siendo creado por los individuos, la socialización no solo es la adición de elementos exteriores a una forma de pensar, valorar o de hacer las cosas, más bien sus efectos se vuelven como un almacén en la mente de aquellos que la practican o se ven envueltos en este imaginario. Los cuerpos académicos condicionan la forma de realizar una serie de acciones, establecen las normas a seguir, así como lo que no se debe hacer. Como ejemplo:

...la formación y empoderamiento de equipos académicos funciona también para contrarrestar las políticas de dependencia de los recursos, ayudando a la formación de otro tipo de liderazgo... (López, 2010: p.16)

Para Bajo & Martínez (2006, p.90)

...sin duda, son muchos los problemas para un funcionamiento óptimo de los cuerpos académicos; sin embargo, para sus integrantes, con todo y esos problemas, es un programa que aún tiene potencialidades de desarrollo internamente en las IES, pero también de manera interinstitucional. El impacto de los cuerpos académicos se reflejará en las DES, con la acreditación de sus programas; en las IES con el fortalecimiento de sus cuerpos académicos...

3.4.2 La No funcionalidad

Otra característica radica en la no funcionalidad, expliquemos un poco, la sociedad no posee ciertas funciones naturales, lo que Castoriadis considera es que no es posible reducir el comportamiento individual o social a las

funciones ya establecidas por la sociedad, debido a que pueden y deben ser modificadas de acuerdo al contexto y al tiempo. Por tanto, los individuos están en constante creación de nuevas necesidades que les permitan mejorar la organización dentro de su sociedad.

El programa de CA y de perfil deseable representa una función creada pues de acuerdo al contexto y las necesidades del entorno educativo, se desarrollan mecanismos, con la finalidad de satisfacer las demandas educativas nacionales e internacionales.

De forma particular se puede afirmar que el CA es una creación de sí misma; es decir, una auto creación, en el sentido que es a partir de los integrantes que se decide lo que se debe hacer, lo que está permitido decir y hasta lo que no. Todo esto bajo una estructura de lenguaje, normas, redes de conocimiento, modos de producción, que se encuentran manifestadas en el Perfil deseable, cuerpos académicos y en los conceptos de ciencia, poder, estatus, redes, estímulos, que se tengan.

López (2010, p. 16) afirma:

La creación de campos de investigación está en constante movimiento, el proceso más importante no consiste en la creación de disciplinas nuevas, sino en la formación de dominios híbridos nuevos, estos dominios sólo pueden ser creados y desarrollados por equipos de investigación.

Por tanto, Castoriadis no atribuye a las instituciones el cumplimiento de ciertos fines específicos, sino que más bien se pregunta cómo las necesidades

han sido definidas culturalmente y qué instituciones han sido erigidas para el cumplimiento de dichas necesidades (Moreno y Rovira, 2009: p. 8).

Desde la implementación de los CA, se puede apreciar, que cada cuerpo académico, en cada institución ha generado mecanismos que le garantiza su institucionalización; es decir, es a partir de los cuerpos académicos que se regulan y se internalizan formas de trabajo. Por ejemplo:

Es frustrante ver como cada vez la vara la ponen más alta, y es imposible alcanzar lo que antes era factible, antes podías asesorar tesis, ahora es imposible, ya que los estudiantes de posgrado son repartidos por los integrantes del núcleo base (E08/121114)

Otro comentario al respecto:

Uno de los requisitos para ser parte de los CA es tener producción, pero no es producción individual sino colectiva, esto no es del todo grato, te dicen que para que pueda valer debe haber dos integrantes del núcleo base y si yo quiero participar con otras personas, pues argumentan que lo puedo hacer, pero esto me haría estar fuera del cuerpos académico (E15/230115)

Entonces, hablar de la funcionalidad es avalar que las instituciones que han sido creadas garantizan la producción de la vida material. Considerando por una parte, como la creación de códigos normativos y axiológicos responden o satisfacen a las nuevas necesidades que enfrenta la sociedad.

Por otra, es necesario identificar los mecanismos de adiestramiento que se utilizan para garantizar la manera de comportamiento de los sujetos que

están involucrados con dicho imaginario. Esta normatividad no siempre es consciente por parte de aquellos que participan en los CA, pero sí aquellos que los representa o coordinan. Por ejemplo:

Hoy en día se condiciona a partir de producción y los grados la participación en los CA, he escuchado que debido a la evaluación y para garantizar la estabilidad de los cuerpos académico, se tendrá que sacar algún miembro, ya que no ha cumplido con publicaciones... (E17/020415)

Otro comentario al respecto:

...al parecer no es posible crear un nuevo CA, pues es un acuerdo institucional, no crear otros hasta que los miembros tengan doctorado y hayan realizado producción conjunta, mientras que participen en los que ya están... (E12/140114)

3.4.3 Significación imaginaria

Castoriadis (1987) en su libro “Sujeto y verdad en el mundo histórico – social”, describe que *el imaginario social en tanto instituyente establece significaciones imaginarias sociales* (p. 33). Dicho de otro modo, la institución de la sociedad recrea, siempre y obligatoriamente, una lógica que va más allá de las matemáticas, la cual denomina lógica ensídica. Con ésta lógica pretende demostrar que la sociedad vive bajo las instituciones que ella mismo ha creado, ya que dichas instituciones le permiten dar sentido y significado a lo que están viviendo. El siguiente ejemplo confirma lo mencionado:

...la Universidad apuesta a esta política porque a nivel nacional se ha implementado, aunque no ha preguntado o estudiado si los profesores tienen formación para la investigación,...o en su caso, ha mirado el plan de trabajo de cada uno (profesor), que pasa con las horas de docencia y de preparar clase, en el caso de los investigadores esta claro porque son sus funciones, pero en nuestro caso (como maestros) no... (E01/28112013)

Otro comentario:

...el cuerpo académico en el que participo no cuenta con una planeación, todo depende de las fuentes evaluadoras, dan un dictamen en el cual nos dicen que nos hace falta y es ahí donde nos dirigimos,...no hay guía o un propósito definido (E15/260215)

Esta lógica ensídica social está presente en el lenguaje; en tanto código que proyecta el hacer, el contar y el razonar todos los elementos del imaginario. Es decir, a través de lenguaje se presenta el imaginario, por medio de los juicios axiológicos, los códigos normativos y el significado de las tareas diarias. Ejemplo:

Yo veo el CA como un tren en marcha, en el cual tienes que subirte si quieres ser parte de la Universidad, eso sí, el tren no va detenerse, este ya está en movimiento y tú sabes si te subes, aun teniendo el riesgo de ser atropellado... (E05/130914)

Otro comentario al respecto:

...parece que la Facultad está dividida por tres tipos de profesores, los que están en el núcleo base (de los cuerpos académicos), que ya sabemos que son los que reciben todos los beneficios, los que están como asociados (de los cuerpos académicos) que podrán ser considerados de acuerdo al acercamiento a los representantes del núcleo base, y los demás... (E18/180415)

3.4.5 Historia

Una última característica radica en la historia. El imaginario tiene restricciones históricas, con ello hacemos referente al contexto en el que la institución posiblemente se fue o irán gestando. En este punto es muy cercano al constructivismo de Berger y Luckmann (1968, p. 23), es decir, a lo largo de la vida cotidiana las personas establecen dinámicas de interacción, las cuales se regularizan y entonces se transforman en instituciones. Visto así, una institución es una construcción social que con el tiempo adquiere una vida propia y que tiene la capacidad de moldear la vida cotidiana de las personas (Moreno y Rovira, 2009: p. 8).

Estudios como los de Gil (2000); Góngora (2010); Moreno, Jiménez, y Ortiz (2011) describen que la cultura académica con el pasar del tiempo y de acuerdo a las experiencias en sus diferentes evaluaciones han hecho de los CA, grupos con mucha cohesión, lo que ha permitido desarrollar formas de trabajo que benefician a los diferentes programas educativos en los que laboran, así como fortalecer el oficio de investigador de los docentes.

Sin embargo, esta cohesión también ha originado que muchos de ellos se vuelvan élites de poder, en el que el beneficio de los programas pasa a segundo término y se privilegia el de grupo, dejando a los demás profesores a la suerte de los recursos que no se utilizan.

A manera de síntesis, podemos decir que los cuerpos académicos poseen las características que le hacen ser un imaginario social, el funcionamiento social de éstos grupos ya está sujeto al dominio racional; los profesores asumen formas de comportamiento, han generado criterios axiológicos para valorar los diferentes tipos de producción y de relación profesional entre pares, han aprobado que esta dinámica laboral va ser permanente y que su guía suelen ser los evaluadores. Parafraseando a Castoriadis se puede abreviar que el miedo a la sanción, ha obligado pensar que no son posibles otras formas de trabajo, ya que esto presupondría la destrucción radical de las acciones, fines y valores contemporáneos.

En síntesis, la frase “las instituciones de una sociedad realizarán ciertas funciones y todos los individuos estarán adiestrados para cumplirlas” de Castoriadis (1987 p. 19), describe con precisión el resultado de este estudio. Por una parte, se reconoce que la creación de los cuerpos académicos y el perfil deseable surge a partir de necesidades como la generación de conocimiento y la rendición de cuentas. Sin embargo, los resultados evidencian que el sistema condiciona las funciones de los docentes, en el que cumplir con la producción académica y realizar acciones que favorezcan la evaluación docente, son la tarea más importante.

PARTE VI

Conclusiones

Conclusiones

1. Las Universidades Públicas de México se encuentran en un período de transición; las relaciones gobierno – empresa –universidad se han vuelto más estrechas. Haciendo que la autonomía de muchas instituciones se vaya perdiendo, dejando a la Universidad condicionada a los planes de trabajo del gobierno en turno o de la evaluación de empleadores del contexto.

2. La mayoría de las Universidades Públicas de México se encuentran implementando modelos educativos orientados a la capacitación, manteniendo como aspecto común replantear el quehacer docente, figura cuyo rol era pasiva, pues solo se encargaba de la difusión de conocimientos. En la actualidad el docente universitario se va transformando en un agente más dinámico, ya que sus enseñanzas deben llevarse a la práctica vinculando los aprendizajes con la sociedad y el mundo empresarial.

3. Las tendencias internacionales, económicas y políticas han influido en los modelos educativos de las universidades, generando una serie de indicadores de cumplimiento tanto para estudiantes como profesores. Esta situación ha hecho que las instituciones pongan énfasis en alcanzar dichos estándares, por medio de planes de trabajo y programas de evaluación constantes.

4. El rol del profesor universitario se encuentra en reconfiguración, el docente mexicano debe considerar que a parte de la docencia, sus nuevas funciones son la investigación, gestión y tutoría. Dicho escenario, ha fracturado la planta académica pues reconocen los profesores que las instituciones exigen estas acciones; sin embargo, los tipo de nombramiento no han cambiado;

provocando que muchos docentes se escuden de esto para no desarrollar dichas tareas, suscitando en muchos de los casos, desigualdad en la carga académica y la falta de equidad en la obtención de recursos y estímulos.

5. En los veinte años de implementación del programa PRODEP, se perciben cambios en la cultura laboral de las Universidades. Por una parte, la planta docente es cada vez más especializada, pues el gobierno ha hecho un gran esfuerzo a través del DSA para apoyar a los profesores que no tienen la habilitación máxima, ofreciéndoles becas para estudios de posgrado o estancias de trabajo, tanto nacionales como internacionales.

Por otro lado, ésta habilitación permite la configuración de programas educativos tanto de licenciatura como de posgrado de calidad. Siendo los docentes antes formados los que participan directamente en la creación de programas, creando líneas de generación y/o aplicación de conocimiento, además de interactuar como docentes y asesores de tesis.

6. Otro cambio sustancial en la dinámica laboral del docente universitario es el trabajo por medio de la configuración de cuerpos académicos. Grupos de profesores-investigadores que tienen como función primordial la generación y/o aplicación de conocimiento. Haciendo de esta dinámica un mecanismo clave para la creación de productos académicos que responden a las tendencias de la economía del conocimiento.

7. Los CA son organismos que poseen poder e influyen en la toma de decisiones de la institución educativa; sin embargo este poder, no es otorgado por el grupo mismo, más bien lo ha obtenido por la manera en como se relaciona con programas conectados directamente con el profesor (SNI,

programas de estímulos docentes), o aquellos que son propios de la institución educativa (PIFI, PNPC, CEPPE, entre otros).

8. En las Universidades se puede apreciar diferentes tipos de profesores: profesores-investigadores que son integrantes del núcleo base del CA, los docentes asociados o colaboradores de los cuerpos académico y los que no pertenecen a estos grupos. Diferencias que generan tensiones dentro de la institución, debido a la manera en cómo se llegan a los acuerdos o se reparten los recursos. Los profesores que pertenecen a un cuerpo académico generan dentro de éste códigos de comunicación, normativos y axiológicos que les permiten definir y diferenciar sus labores en comparación con aquellos que no son parte de estos grupos.

9. Son los coordinadores de los cuerpos académicos o los investigadores con el alto reconocimiento en investigación los encargados de comunicar los códigos de comportamiento de los profesores universitarios. En muchas ocasiones son éstos los que concilian los indicadores que un profesor universitario debe alcanzar. Además de ser los referentes para involucrar o considerar como responsable de los proyectos de investigación.

10. Las claves comunicativas de los cuerpos académicos, están identificados por aspectos de jerarquía y familiaridad. Siendo en éste caso la jerarquía el más influyente, debido que para las universidades mexicanas, así como para el programa PRODEP las diferencias son importantes, pues se promueven a través de los grados académicos, productos realizados o nivel de cuerpos académicos al que se pertenece.

11. El internet ha sido un recurso indispensable para la implementación y desarrollo del programa PRODEP, pues a partir de este recurso la normatividad

es accesible tanto para las universidades como para los profesores. Además de ser una herramienta que utilizan las instituciones para la divulgación de información sobre los CA y sus productos académicos. El internet ha disminuido las distancias entre los académicos, siendo un medio por el cual se generan y mantienen redes de trabajo.

12. El significado que los profesores tienen sobre los cuerpos académicos y del Perfil deseable es positivo, reconocen que a través de estos grupos de trabajo, el nuevo rol del docente universitario, se esta consolidando, debido al trabajo colegiado de los profesores, pues por medio de éste, el docente ha desarrollado habilidades para gestionar y dar soluciones a los problemas en los que se enfrenta.

13. No obstante, los resultados de las entrevistas, así como del análisis de documentos ofrecen datos para considerar que la alienación de los profesores universitarios se agudiza cuando estos se orientan al proceso de producción y de evaluación con la finalidad de alcanzar beneficios económicos, de poder y de estatus. Ocasionando la pérdida de interés por el auténtico desarrollo de una línea de generación y/o aplicación del conocimiento, así como la actitud de mejora que ofrece la evaluación.

14. Los datos describe que cada CA y cada DES a lo largo de este tiempo de implementación del programa, han desarrollado mecanismos para asegurar el estatus hasta ahora alcanzado. Generando que el profesor universitario modifique su labor docente, ya que al compartir esta función con la investigación vive tensionado por la preocupación de desarrollar diferentes productos académicos que a su vez son indicadores de la eficacia y eficiencia de su quehacer, en la evaluación.

Conclusiones generales

1. Los cuerpos han sido un programa que aún en sus dificultades de implementación ha generado muchos beneficios a las Instituciones Educativas; por una parte, garantiza que el personal académico éste altamente capacitado, lo que permite a los estudiantes obtener una educación de mayor calidad. Por otra parte, le permite a los profesores-investigadores desarrollar habilidades de gestión, beneficiando a las instituciones a adquirir otras fuentes de financiamiento para solventar las diversas tareas del docente universitario.

2. Desarrollar este estudio me ha permitido identificar la situación nacional y particular del programa PRODEP. He comprendido desde la diversidad de las percepciones de los diferentes autores, el compromiso por entender la política del programa PRODEP, ajustar los mecanismos para la implementación de éste y compartir las experiencias favorables, así como las dificultades y retos del desarrollo del programa.

Por último, la comunicación es un recurso que ha permitido la normalización tanto del trabajo de los cuerpos académicos, como del Perfil deseable. Creo que el intercambio de experiencias de los diferentes cuerpos académicos y la divulgación del logro de estos grupos a la comunidad científica, como a la institución a la que pertenecen, garantizaría mayor entendimiento y aceptación de lo que se hace en los CA. Sin embargo, se debe hacer un doble esfuerzo por las autoridades universitarias y los responsables de los CA para integrar, permitir y apoyar para que los demás docentes que no se encuentren en estos grupos participen en ésta dinámica, garantizando una sinergia de trabajo más justa.

PARTE VII

Referencias

- Acosta, A. (2006). Señales cruzadas: Una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(139), 81-92.
- Alvarado, V., Manjarrez, N. & Romero, R. (2010). La calidad educativa y las competencias profesionales en la conformación de un cuerpos académico en la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía. *Zona Próxima*(12), 250-261.
- Arcos, J., Ramiro, F. & Corrales, V. (2013). Cuerpos académicos y su relación con indicadores de programas, procesos y resultados educativos de las dependencias de educación superior de ingeniería de las Universidades Públicas estatales en México. *Ponencia del V Congreso Internacional de Educación* (págs. 1-15). Mexicali: Universidad de Mexicali.
- Arechavala, R. (1999). *La Universidad pública ¿tiene rumbo su desarrollo?* México: Universidad de Guadalajara y Universidad de Aguascalientes.
- Arraiga Álvarez, E. G. (2003). La teoría de Niklas Luhmann. (I. d. lingüística, Ed.) *Convergencia*(32).
- Arribas, S. (2008). Cornelius Castoriadis y el imaginario político. *Foro interno*, 105-132.
- Arteaga, M. (1997). *Las Univesridades modernas: Espacios de investigación y Docencia*. México: UNAM.

- Bajo, A. & Martínez, R. (2006). *Cuerpos Académicos y desempeño institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Bastidas Morales, J. (2006). Cuerpos Académicos y dependencias de educación superior. El caso de la DES: EE-IIES-DCS. En A. Bajo , & R. Martínez Huerta, *Cuerpos Académicos y desempeño institucional* (pág. 25-49). Sinaloa: UAS.
- Berstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- Bourdieu, P. (1966). *Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto*. Argentina: Montessor.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. (A. Guitierrez, Trad.) Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cabrera, J., & Díaz, E. (2013). Construyendo una realidad colectiva. En J. Cabrera Fuentes, & L. Pons Bonals, *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa* (págs. 67- 88). Barcelona: Octaedro.
- Cabrera, J., & Pons, L. (2013). *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa*. España: Octaedro.

- Canto Herrera, P., Mijangos Noh, J., Rodríguez Pech, J., & Tejada Loría, M. (2013). *Relatos autobiográficos del Cuerpo Académico de Currículo e Instrucción*. En J. Cabrera Fuentes, & L. Pons Bonals, *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa* (págs. 31-63). Barcelona, España: Octaedro.
- Canto, P. (2012). *Los cuerpos académicos: teorías, desarrollo, relación docencia-investigación y difusión*. Mérida, Yucatán, México: unas letras.
- Canto, P., Rodríguez, J., Pacheco, A., & Mijangos, J. (2012). *Cuerpos Académicos: un análisis del desarrollo de lo nacional a lo particular*. En P. Canto, *Los cuerpos académicos: teorías, desarrollo, relación docencia-investigación y difusión* (págs. 15- 40). Mérida: Unas letras.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de hábitus: "con Bordieu y contra Bordieu". *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*(10), 31-45.
- Cassierer, E. (1968). *Antropología filosófica. introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de cultura Económica.
- Castañeda, J. (2006). Los cuerpos académicos en la UAS. Un análisis de su irrupción, desarrollo. En A. Bajo, & R. Martínez Huerta, *Cuerpos académicos y desempeño institucional* (págs. 56-67). México: UAS.
- Castañeda, J. (2010). *Los cuerpos académicos del PROMEP. Su política y la valoración del trabajo de redes*. México: El lirio.
- Castoriadis, C. (1987). *Sujeto y verdad en el mundo histórico - social*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Castoriadis, C. (1997). *El imaginario social Instituyente*. Recuperado el 17 de 09 de 2014, de Zona Erógena: <http://www.educ.ar>
- Castoriadis, C. (1983). *Durch labyrinth, seele, vernunft, gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Catañeda, M. (2011). El cuerpo grita lo que la boca calla. *Razón y palabra* (77).
- Centro de Investigación Regionales Dr. Hideyo Noguchi. (2010). *Informe de resultados de la primera Agenda Estratégica*. Mérida Yucatán: UADY. Recuperado el 16 de 08 de 2014
- Chavéz González, G., Infante Bonfiglio, J., & Canto Herrera, P. (2011). *Cuerpos Académicos en la UANL: un acercamiento*. Nuevo León, Monterrey: UANL.
- Chavoya, M., & González, J. (2012). *El potencial de las redes académicas para el desarrollo de la educación superior*. Recuperado el 15 de 07 de 2015, de XX Encuentro Internacional de Educación a Distancia: <http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xx/Memorias%20XX%20Encuentro%2010julio2/conferencias/potencial.pdf>
- Chavoya, M. (2001). Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara. *Revista Mexicana de Investigación Educativas*, 6 (11), 40-42.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2014). *Dirección de posgrado*. Recuperado el 14 de noviembre de 2014, de sistemas de consulta: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2014). *Sistema Nacional de Investigadores*. Recuperado el 21 de septiembre de 2015, de Descripción general: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- De Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: Para un reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: ASDI.
- Díaz, Y. (2009). Motopoiésis y cuerpos académicos en la gestión para el desarrollo en las instituciones de Educación Superior. *Gestión y estrategia*(35), 37-46.
- Díaz, A. (1996). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 1-13.
- Díaz, A. (2006). Evaluación de la educación superior. entre la compulsividad y el conformismo. En L. Todd, & V. Arredondo, *La educación que México necesita visión de expertos* (págs. 50-62). Monterrey, N.L. México: CECYTE, NL.
- Díaz, A., Henao, S., & Ángel, V. (2005). Pensar la formación humanista en la Universidad. un acercamiento epistémico- pedagógico desde las perspectivas de Luhmann y Morían. *la pedagogía sistémica y sus desarrollo*. Facultad de Amazonía.
- Díaz, A., & Montes, R. (2010). Semiótica y cuerpo: Taichichuan. *Cuadernos de lingüística Hispánica*(16), 47-58.

- Dimas, M., Torres, A., & Castillo, J. (2012). Hacia la perfeccionamiento institucional de los cuerpos académicos en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Electrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 181-202.
- Dirección de Superación Académica. (2015). *Programa para el desarrollo del profesional docente*. Recuperado el 21 de agosto de 2015, de <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>
- Dominique, P. (junio de 2002). Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento. *Comercio exterior*, 52(5), 472- 491.
- Durkeim, E. (1991). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Escandel, M. (2014). *La comunicación: lengua, cognición y sociedad*. Madrid, España: Akal.
- Espoz, M., & Michelazzo, C. (2011). Otreddades, genero(s) y políticas de los cuerpos. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3(6), 4-5.
- Estrada, I., & Cisneros, E. (2009). Origen, reestructuración y desarrollo de los Cuerpos Académicos en una Universidad Pública del sureste de México. Mérida, Yucatán, México.
- Estrada, M. (1999). Reseña de "las universidades modernas: espacios de investigación y docencia" de Burton R. Clark. *Perfiles Educativos*.

- Fernández, J. M. (2013). Capital Sonbólico, dominación y legitimada. las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bordieu. *Papers*, 1(98), 33-60.
- Ferre, M., & Pérez, M. (2013). *Congreso Interdisciplinario de Cuerpos CAadémicos*. México: ECORFAN.
- Fischer, A. (2014). *Blog Humanum*. Recuperado el 16 de 09 de 2014, de <http://www.revistahumanum.org/blog/valores-sociales-empleo-y-desarrollo-humano-mas-alla-del-utilitarismo-economico/>
- Focault, M. (1980). *Microfísica del poder* (segunda ed.). (J. Varela, & F. Alvarez-Uría, Trads.) Madrid: Edissa.
- Focault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Galaz, J., & Gil, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *REDIE*, 11(2), 1-31.
- García L., (s.f.). La teoría de la educación de Nicklas Luhman. *Sala del CREDI de la OIE*. OIE.
- Gil, M., Azuela, F., Del Río Haza, R., López Rangel, M., Meda Vidal, A., Mir Araujo,., Porter Galetar, D. (1993). *La universidad y su futuro. Una propuesta de rumbo*. México: UAM.
- Gil, Manuel. (mayo de 2000). Los académicos en los noventa: actores, sujetos, espectadores o rehenes? *REDIE*, 2(1).

- Góngora, E. (2010). Dilemas éticos en la profesión académica contemporánea frente al marco dominante de reconocimiento a la productividad. *Reencuentro*(57), 24-33.
- González, D. (2005). Clases de cuerpo y cuerpos de clase. *Aisthesis*(38), 9-20.
- Ingenieros, J. (1979). *Antiimperialismo y nación*. México: Siglo XXI.
- Kent, R. (2001). *Publicaciones ANUIES*. Recuperado el mayo de 2014, de ANUIES: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/117>
- Kent, R. (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(134), 63-79.
- Kogan, L. (2009). Cuerpos e Identidades: el espacio interpretativo de la disrupción. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 38-43.
- Lobato, O., & De la Garza, E. (2009). La organización del Cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 191-216.
- Lobatto, M. (2004). El Análisis de la Organización de los Académicos como un Sistema Autopoético de Decisiones. *Revista Mad*.
- López Leyva, S. (2006). Cuerpos académicos y nuevas tendencias en la producción de conocimiento. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa. En A. Bajo, & R. Marínez Huerta, *Cuerpos académicos y*

- desempeño institucional* (págs. 11-21). Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- López Leyva, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de Educación Superior*, XXXIX(155), 7-26.
- Luckman, T., & Berger, P. (2003). *La construcción social de la realidad*. Aegentina: Cultura libre.
- Luhmann, N. (1996). *teoría de la sociedad y peagogía*. Barcelona: Paidos.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general* (ilustrada ed.). (S. Pappé, & B. Erker, Trads.) México: Anthropos.
- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. México: Herder.
- Luhmann, N. (2005). *El poder*. España: Antropos.
- Lund, A. (2002). Cornelius Castoriadis ¿el último filósofo? *Fundación Andreu Nin*, 1-9.
- Magaña Medina, D. E., Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M. d., & Aguilar Morales, N. (2015). *Síndrome de Desgaste Emocional y factores asociados en profesores de Cuerpos Académicos*. Tabasco, México: UJAT.
- Maldonado Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*(134),

107-122. Recuperado el 16 de 12 de 2013, de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411920008>

Marcuse, H. (1844). Los manuscritos económicos-filosóficos de Marx. *Nuevas fuentes para la interpretación de los fundamentos del materialismo histórico*. España: Ideas y Valores.

Martínez Rodríguez, R., Villanueva Ibáñez, M., & Vázquez Mora, J. A. (2013). Factores de Favorecen el trabajo colaborativo en los cuerpos académicos desde la opinión de un grupo de profesores-investigadores de la educación superior tecnológica. En F. Santillan Campos, *los cuerpos académicos en Iberoamérica; Gestión y desarrollo* (págs. 28-36). Jalisco, México: Umbral.

Martínez Romo, S. (2005). Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas; vicisitudes y retos de las políticas para la educación superior. En M. Fresan, *Repensando la Univesidad. 30 años de trabajo académico de innovación en México* (págs. 321-329). México: UAMX.

Martínez, F. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana*(27), 34-56.

Martínez, S. (2011). la constitución de la sociedad académica. logors retos de su gestión y resultados en la calidad del posgrado y la investigación. *Revista electrónica de Divulgación de la Investigación*, 02, 1- 18.

Marx, K. (s/a). *El trabajo enajenado*. Independiente.

Mascareño, A. (2000). La ironía de la educación en América Latina. *Nueva sociedad*, 109-120.

- Maturana, Humberto. (1996). *La realidad ¿objetiva o contruida?* México: Anthotpos.
- Maturana, Humberto, & Varela, F. (1995). *De maquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo.* Santiago, Chile.
- Montaño, L. (2001). *Los nuevos mecanismos de la docencia: Hacia la contrucción siempre inacabada de la universidad.* A BARBA.
- Moreno, C., & Rovira, C. (2009). *Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las ciencias sociales.* New York: Política pública, Desarrollo Humano.
- Moreno, G., Jiménez, J. M., & Ortiz, V. (2011). *Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Olivé, L. (2008). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Ontiveros Quiroz, S. (1997). Niklas Luhmann: una visión de lo educativo. *Perfiles Educativos*, XIX(78), 1-16. Recuperado el 02 de 03 de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207803>
- Pacheco, L. (2004). el horizonte epistémico del cuerpo. *religión y sociedad*, XVI(30), 184-196.
- Palomar, C. (2013). Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación ed doctorados en educación. *Perfiles educativos*,

XXXV(139), 214-212. Recuperado el 22 de junio de 2014, de Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611001>

Perez Soltero, A., Barcelo Valenzuela, M., Sánchez Schmitz, G., Torres Castell, C., Gil Montelongo, M., Villegas Cadena, J., . . . Casares Canales, A. (2009). Modelo para el Diagnóstico Automático de Grupos de Investigación, Caso: Cuerpos Académicos en Instituciones de Educación Superior de México. *Memorias de la Octava Conferencia, II*, 255-260.

Pérez, H. (2009). Cuerpo humano, campo de conocimiento. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, XXX(117), 11-19.

Pérez, J. (2009). El efecto frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su aimpacto en la profesión académica. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XVI(46), 61-95.

Pérez, M. (2013). El desarrollo de un programa de posgrado universitario en un entorno de sistematización: El caso del programa de posgrado en antropología social de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. *Revista Mad*(29), 35-47.

Pérez, R. (2011). Nuevas formas de organización académica, nuevas condiciones de produccción intelectual: los cuepors académicos en la Universidad de Guadalajara. En R. Pérez, & I. Monfredini, *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (págs. 139-154). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Prieto, M., Valencia, A., Carrillo, J., & Castellanos, J. (2011). Docentes: entre le malestar y la incertidumbre. En R. Pérez, & I. Monfredini, *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (págs. 221- 234). Guadalajara, Jalisco, México: Unversidad Guadalajara.

PROMEP. (2014). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente*.

Recuperado el 06 de 2014, de

<http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Informe%20Ejecutivo%20Promep.pdf>

PROMEP. (S/A). Recuperado el 2 de Marzo de 2011, de promep.sep.gob.mx

PROMEP-UAS. (2013). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*.

Recuperado el 21 de agosto de 2014, de Perfil Deseable a PTC:

<http://www.uasnet.mx/promep/index.php?op=2>

Quintero Félix, J. E., Corrales Bargueño, V. A., Martínez Huerta, R., & Aréchiga

Sánchez, G. (2010). El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos. *Revista de la Educación Superior*,

XXXIX(153), 7-22. Recuperado el 25 de 04 de 2014, de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416813001>

Quintero, J. (2006). Planeación de la Educación Superior y los Cuerpos

Académicos. En A. y. Bajo, *Cuerpos Académicos y desempeño*

institucional. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa (págs. 99-112). Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Ramos, M., & Aguilera, V. (2013). *Ciencias administrativas y sociales*.

Handbook T-III. Guanajuato, México: ECORFAN.

- Rasco, A., & Félix, J. (2012). Cuerpo, emociones, cultura. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(2), 53-74.
- Rodríguez Gómez, R. (1994). la demanda de los estudios profesionales en Ciencias Sociales 1980-1990. En M. Co Hen, *La ciencias Sociales en México. Análisis y perspectiva*. México: UNAM.
- Rodríguez Kauth, Á. (2009). las libertades académicas y algunos miedos de los universitarios. *Universidades*, LIX(42), 37-49. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37313030005>
- Rodríguez Vivas, R. I., & Quintal Franco, C. (2002). El programa de Estímulos al Desempeño Docente en la Univerisdad Autónoma de Yucatán. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*(222), 32-43.
- Runge, A. (s.f.). Retos de la sociología sistémico-constructivista de Luhmann a la reflexión pedagógica: entre intrsparencias, incertidumbre e indeterminibilidad., (págs. 2-10).
- Safa Barraza, P. (2009). *El concepto de habitus de Pierre Bordieu. un estudio de las cultura populares en México*. (U. d. Guadalajara, Productor) Recuperado el 13 de diciembre de 2014, de Revista Universidad de Guadalajara: www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/bordieu.3.html
- Salord García, S. (1996). Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 1 - 21. Recuperado el 13 de 03 de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000104>

- Sánchez Domínguez, J. P. (2013). Entre políticas y realidades: un análisis sobre los Cuerpos Académicos. En F. Santillán Campos, *los cuerpos académicos en Iberoamérica; Gestión y desarrollo* (págs. 15-21). Jalisco, México: Umbral.
- Sánchez, L., Guzmán, T., & Martínez, A. (2010). *Los cuerpos académicos como generadores de conocimiento en las Universidades Públicas*. Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Santillán Campos, F. (2013). *Los Cuerpos académicos en Iberoamérica; Gestión y desarrollo*. Zapopan, Jalisco, México: Umbral.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Guía PIFI 2014 - 2015*. Obtenido de Guía para formular el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2014 - 2015: http://pifi.sep.gob.mx/ScPIFI/GuiaPIFI_2014/guia/-1
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPc)*. Obtenido de <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias->

avisos-y-resultados/convocatorias-cerradas-pnpc/9006-marco-de-referencia-no-escolarizada/file

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Reglas de operaciones 2014 del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. México: Diario Oficial.

Sevilla, A. (2009). Cuerpo, consumo y placer. *razón y palabra*(69).

Silva, E., Morales, I., & Ramírez, A. (2012). La integración de redes de colaboración entre cuerpos Académicos. *Alternativas de psicología*, XVI(27), 23-32.

Sistema Nacional de Investigadores. (2014). *Criterios específicos de evaluación*. Recuperado el 21 de octubre de 2014, de Área: Ciencias de Humanidades: <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/marco-legal-sni/criterios-sni/831-criteriosespecificosareav/file>

Suares, T. (2006). La organización académica de las instituciones públicas: Entre círculos y cuerpos. *Revista de la Facultad de contaduría y administración de la UNAM*, 147-173.

Subsecretaría de Educación Pública. (2013). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. Recuperado el 27 de septiembre de 2013, de <http://promep.sep.gob.mx/>

Toro, S. (2010). Corporeidad y Lenguaje: La acción como texto y expresión. *Cinta Moebio*(37), 44-60.

- Torres Velandia, S., & Jaimes Cruz, C. (2015). Producción de conocimiento mediado por TIC: cuerpos académicos de tres universidades públicas estatales de México. *Sinéctica*(44), 1-16. Recuperado el 19 de 03 de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100003&lng=es&tlng=es
- Turián, R., & Muñoz, , C. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios Futuros. En A. Arnaut, , & S. Giorguli, *los grandes problemas de México* (págs. 360-388). México: Colegio de México.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2010). *4o Informe de Actividades 2010: Informe de Gestión 2007-2010*. Mérida, México: UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2022*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2014). *Un Balance de la gestión 2007-2014*. Mérida: UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2015). *Plan de desarrollo Institucional 2014-2022*. Obtenido de Convocatoria para apoyar el desarrollo y consolidación de los Cuerpos Académicos: http://www.pdi.uady.mx/primer_agenda/doc/8%20Convocatoria%20para%20apoyar%20el%20desarrollo%20y%20consolidaci%C3%B3n%20de%20los%20cuerpos%20acad%C3%A9micos.pdf
- Universidad de Guanajuato. (2008). *Catálogo de cuerpos académicos*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Zuñiga, O., Barona, C., Ponce, O., Torres, S., & Zorrilla, M. (2011). La enseñanza experta en contexto universitario. ¿qué se deja fuera en la regulación del trabajo académico? En R. Pérez, & I. Monfredi, *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (págs. 107-132). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

PARTE VIII

Anexos

Anexo 1

Listado de documentos sobre la política de los cuerpos académicos

Listado de documentos sobre la política de los cuerpos académicos

Tipo de documentos	Lugar de procedencia
Documentos sobre la Política Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Reglas Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). - Marco referencial del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). - Normatividad Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
Informes	<ul style="list-style-type: none"> - Informes trimestral PRODEP de los años 2009, 2010, 2011, 2012, 2013. - Informe PRODEP “A diez años de su implementación” (2006). - Informe de Gestión (PRODEP, 2014).
Reglas de operación	<ul style="list-style-type: none"> - Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal (2013, 2014, 2015). - Reglas de operación del Programa Nacional

	<p>Posgrados de Calidad (2014, 2015).</p> <p>- Reglas de operación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (2014, 2015).</p>
Convocatorias	<p>- Convocatorias para Perfil deseable.</p> <p>- Convocatorias de fortalecimiento de los Cuerpos Académicos.</p> <p>- Convocatorias para pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores.</p>
Páginas web oficiales	<p>- Páginas de PRODEP, en: http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html</p> <p>- Página oficial de los cuerpos académicos, en: http://dsa.sep.gob.mx/cuerposacademicos.html</p> <p>- Páginas del Sistema Nacional de Investigadores, en: http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores</p> <p>- Página de PIFI, en: http://www.dfi.ses.sep.gob.mx/</p> <p>- Página de ANUIES, en: http://www.anui.es.mx/</p>

Otros	<ul style="list-style-type: none">- Plan de Desarrollo Educación, (Estatad, 2012 - 2018) - Programa Nacional del Educación 2001-2006 Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008- 2012
-------	---

Anexo 2

Listado de documentos institucionales sobre los cuerpos académicos

Listado de documentos institucionales sobre los cuerpos académicos

Tipo de documentos	Lugar de procedencia
Informes	<ul style="list-style-type: none"> - Informes del Rector de la Universidad Autónoma de Yucatán (2013). - Informe sobre los Cuerpos Académicos (currículo vitae de los CAS de la IES estudiada). - Informe de Gestión (PRODEP, 2014). - Informe de Labores.
Convocatorias	<ul style="list-style-type: none"> - Convocatorias de Becas de desempeño (UADY) 2013, 2014, 2015
Productos académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Artículos de investigación - Libros sobre los cuerpos académicos - Ensayos sobre los cuerpos académicos - Catálogo sobre los Cuerpos académicos
Páginas web oficiales	<ul style="list-style-type: none"> - Páginas de la Universidad Autónoma de Yucatán, en: http://www.uady.mx/

Otros	<ul style="list-style-type: none">- Plan de desarrollo Institucional, Universidad autónoma de Yucatán (2014-2022) - Plan de desarrollo investigación (UADY, 2010)

Anexo 3

Muestra de los artículos consultados y analizados para el trabajo

Muestra de los artículos consultados y analizados para el trabajo

Año	Autor	Título
2010	Alvarado, V; Manjarrez, M. y Romero, R.	la calidad educativa y las competencias profesionales en la conformación de un cuerpo académico en la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía
2006	Arcos, J.;; Marentes, F. y Corrales, V.	Cas y su relación con indicadores de programas, procesos y resultados educativos de las dependencias de educación superior de ingeniería de las universidades públicas estatales en México
2010	Arnaut, A. y Giorgult	los grandes problemas de México
2006	Bajo, A.;; Martínez, R.	Cuerpos Académicos y desempeño institucional
2013	Cabrera Fuentes, Pons Bonals Leticia	configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa
2012	Cabrera Fuentes, Pons Bonals Leticia	Devenir: revista chiapaneca de investigación educativa. Producción de conocimientos y comunicación de resultados de investigación desde el CA

2012	Canto, P.; Rodríguez, J.; Pacheco, A. y Mijangos, N.	Cuerpos académicos: un análisis del desarrollo de lo nacional a lo particular
2012	Canto, Pedro	Los cuerpos académicos: teorías, desarrollo, relación docencia-investigación y difusión
2006	Castañeda, A.	Los cuerpos académicos en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Un análisis de su irrupción, desarrollo y perspectivas
2010	Castañeda, A.	los académicos de las instituciones de educación superior ante las políticas públicas globales en materia de redes y grupos de investigación
2010	Castañeda, A.; Jiménez, M. y Sierra, T.	Foro Análisis y reflexión sobre el funcionamiento académico y normativo de los cuerpos académicos
2011	Castañeda, J.	el perfil deseable del PROMEP: un balance de su implementación en la educación en México
2012	Chávez, G. Infante, J. y Canto, P.	Cuerpo académico en la Universidad Autónoma de Yucatán
2001	Chavoya, M.	Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de

		Guanajuato
2007	Cruz, K.; Guzmán, S.; Loya A.; Rivera, S.	Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México
1996	Díaz, A.	Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM
2009	Díaz, Y.	Mitopoiésis y Cuerpos Académicos en la Gestión para el Desarrollo en las Instituciones de Educación Superior
2012	Dimas, M.; Torres, A. y Castillo, J.	Hacia el perfeccionamiento institucional de los Cuerpos académicos en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL
2012	Domínguez, M.	Al fortalecer los Cas se incrementa el desarrollo académico y científico de la UAC
1997	Estrada, I; Cisneros, E.	origen, reestructuración y desarrollo de los cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México
2002	Galaz, J.	La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal

2009	Galaz, J. y Gil, A.	La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración
2009	Garay, A.	las áreas de investigación y los Cas: las tensiones y efectos entre dos espacios de organización de la investigación en la UAM
2010	García, B.	Los Cas multidisciplinares en las Instituciones de Educación Superior y las mega tendencias
2000	Gil, M.	Los académicos en los noventa: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes?
2000	Gil, M.	Los académicos
1997	Gil, M.	Origen no es destino. Otra vuelta a la tuerca de la diversidad del oficio académico en México
2010	Góngora, E.	Dilemas éticos en la profesión académica contemporánea frente al marco dominante de reconocimiento a la productividad
2010	Gutiérrez, M.; Castillo, L. y Murrieta, A.	hacia la consolidación de los Cas en el instituto tecnológico de Sonora
2011	Guzmán, T. y Guzmán J.	La experiencia de los cuerpos académicos en la Universidad Autónoma de Tamaulipas
2005	Hargreaves, A.	profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los

		tiempos, cambia el profesorado
2008	Juárez, E.; Licea, G.; Flores, B.; Ibarra, E.; Valencia, J. y Osuna, N.	Escenario de colaboración entre cuerpos académicos a nivel institucional: un punto de partida para su fortalecimiento
2007	Juárez, J. y Comboni, S.	La calidad de la educación en el discurso político-académico en México
2005	Kent, E.	La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México
2013	Khafash, L. y Fraga, J.	Declaratoria de una plataforma de trabajo en red en el marco de la primera conferencia internacional experiencias de redes, equipos y cuerpos académicos
2001	Landesmann, M. y Para, P.	Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina
2008	Lara, A	Catálogo Cuerpos académicos
2013	Lara, J.	Expresiones de los cuerpos académicos en la educación superior

2009	León, J.; López, S. y Sandoval, S.	Actividades de transferencia del conocimiento de los investigadores académicos en el estado de Sonora
2004	Lobatto, M.	El análisis de la organización de los académicos como un sistema autopéptico de decisiones
2009	Lobatto, M. y De la garza, E.	La organización del Cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal
2010	López, S.	Cuerpos académicos. Factores de integración y producción de conocimiento
2010	López, S.	CUERPOS ACADÉMICOS: FACTORES DE INTEGRACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
2006	López, S.	Cuerpos académicos y nuevas tendencias en la producción de conocimiento. El caso de la universidad Autónoma de Sinaloa
2012	Lorenzo, C. Hernández	El vínculo investigación - docencia biografía del CA estudios en educación
2000	Magaña M.	Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos
2009	Magaña, D.; López, P y Zetina, C.	La gestión del conocimiento en cuerpos académicos. Caso división académica de ciencias económico administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

2012	Martínez, S.	La constitución de la sociedad académica. Logros y retos de su gestión y resultados en la calidad del posgrado y la investigación
2005	Martínez, S.	Grupos, tribus, cuerpos t redes académicas; vicisitudes y retos de las políticas para la educación superior
2012	Mijangos, J.; Manzo, K.	Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área educativa
2007	Murrieta, G.; Marín, A. y Pérez A.	Propuesta de creación de la Red de Cuerpos Académicos en Lengua extranjera (RECALE)
2007	Ochoa, L.; Prado, J,	Autoevaluación de producción académica y conformación de redes de investigación: diagnóstico del Cuerpo Académico de política Exterior y cooperación Internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
2013	Palomar, C.	Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación de Moreno, G.; Jiménez, J. y Ortiz, V.
2009	Pérez, A; Barceló, M; Sánchez, G. Torres, C.; Gil, M. Villegas, J. Salcido, J. y	Modelo para el diagnóstico automático de grupos de Investigación, caso: cuerpos académicos en instituciones de educación superior de México

	Cáceres, A.	
2009	Pérez, J.	el efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica
2011	Pérez, R.	Nuevas formas de organización académica, nuevas condiciones de producción intelectual: los cuerpos académicos en la Universidad de Guadalajara
2011	Pérez, R. y Monfredini, I,	Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual
2011	Ponce, O.; Velasco, A. Mendoza, E. y Barrera N.	Las prácticas de investigación de los académicos en las universidades estatales en México
2003	Porter, L.	La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México
2011	Prieto, M; Valencia, A., Carrillo, J.; Castellanos, J.	Docentes: entre el malestar y la incertidumbre

2010	Quintero, J.; Corrales, V.; Martínez, R. y Sánchez, G.	El cambio conducido en la universidad; la percepción de los académicos
2013	Ramos, M. y Aguilera V.	Experiencia en la formación y operación de Cas
2011	Ramos, R.	La construcción de enfoques teóricos en investigación educativa: relatos y experiencias de los integrantes del Cuerpo académico estudios en educación, UV
2012	Ramos, R. y Partido, M.	Enfoques teóricos en la investigación educativa desde la reconstrucción biográfica
2000	Rigo, M.	Evaluación académica de Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga
2011	Rincón, C y Roblero, E.	Las políticas de profesionalización académica: cuerpos académicos en la Universidad Autónoma de Chiapas
2011	Ríos, B. y Olivo, J.	Origen y presencia de los cuerpos académicos en la Universidad Autónoma de Yucatán

2011	Robles, E.	Vinculación entre cuerpos académicos de ITESCA para la creación de líneas de investigación orientadas al desarrollo de micro, pequeñas y medianas empresas.
2009	Rodríguez, A.	las libertades académicas y algunos miedos de los universitarios
2007	Rodríguez, M. y Rodríguez, P.	Una red y varios proyectos de investigación. Experiencias del Cuerpo académico de políticas exterior y cooperación internacional de la BUAP
2008	Romo, A.	Cuerpos académicos en la Universidad tecnológica de Jalisco
2005	Rosique, J. y García, C.	Veredas: revista del pensamiento sociológico "trabajo colectivo e identidad académica"
1996	Salord, S.	Los tiempos académicos: tiempos estatuarios y tiempos reales
2011	Sánchez, G.	Navegar por mares ignotos... y llegar a puerto
2010	Sánchez, L.; Guzmán, T, y Martínez, A.	Los cuerpos Académicos como generadores de conocimiento en las universidades públicas
2011	Sánchez, L.; Iladó, D. y	La transformación del trabajo de los académicos y su liderazgo en la gestión e innovación del conocimiento en la

	Gómez, M	educación superior
2013	Santillana, F.	los cuerpos académicos en Iberoamérica: gestión y desarrollo
2012	Silva, E.; Morales, I. y Ramírez, A.	La integración de redes de colaboración entre cuerpos académicos
2006	Suárez, T. y López, L.	la organización académica de las universidades públicas: entre círculos y cuerpos
2006	Suárez, T.; López, L.	La organización académica de las universidades públicas: entre círculos y cuerpos
2005	Torres, J. y Ochoa, R.	Innovación para evaluar la productividad académica en el IPN
2008	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Desarrollo de os cuerpos académicos en la UAA
2002	Universidad Autónoma de San Luís Potosí	Fortalecimiento Académico de la UASLP

2011	Zúñiga, O.; Barona, C; Ponce, O.; Torres, S. Zorrilla, M	La enseñanza experta en contexto universitario ¿qué se deja fuera en la regulación del trabajo académico?
------	--	--

Anexo 4

Relaciones de trabajo para el desarrollo de proyecto de investigación

Relaciones de trabajo para el desarrollo de proyecto de investigación

Instrucciones: Enumera en orden de prioridad a tres profesores de cada columna, con los cuáles acudirías para el desarrollo de un proyecto de investigación.

Núcleo base	No.	Asociado	No.	Otro profesor que no pertenezca a este CA.
Mtra. Cecilia Guillermo		Dr. Israel Méndez		
Mtra. Juanita Rodríguez		Dr. Alfredo Zapata		
Dr. Juan Carlos Mijangos		Mtra. Marisa Zaldívar		
Dr. Pedro Canto		Mtra. Jenny Lourdes		
Dr. Pedro Sánchez		Mtro. Sergio Quiñonez		
Dr. Jesús Pinto		Mtro. William Reyes		
		Mtro. Gabriel Hernández		
		Mtro. David Beltrán		
		Mtro. Francisco May		
		Mtra. Norma Heredia		
Motivos:		Motivos:		Motivos

Relaciones de trabajo para el desarrollo de proyecto de investigación

Instrucciones: Enumera en orden de prioridad a tres profesores de cada columna, con los cuáles acudirías para el desarrollo de un proyecto de investigación.

Núcleo base	No.	Asociado	No.	Otro profesor que no pertenezca a este CA.
Dra. Edith Cisneros		Dra. Rubí Peniche		
Dr. Martín Riveroll		Mtra. Gloria Aguado		
Mtra. Zulema Aguilar		Mtro. Mario Martín		
Mtro. Jorge España		Mtro. Rodrigo Domínguez		
Dr. Geovany Rodríguez		Mtro. Cristóbal Ramón		
Mtra. María Elena Barrera		Mtra. Laura Torre		
		Mtro. Geovany Sansores		
		Mtra. Alejandra Baeza Mtro. William Bastarrachea		
Motivos:		Motivos:		Motivos

Relaciones de trabajo para el desarrollo de proyecto de investigación

Instrucciones: Enumera en orden de prioridad a tres profesores de cada columna, con los cuáles acudirías para el desarrollo de un proyecto de investigación.

Núcleo base	No.	Asociado	No.	Otro profesor que no pertenezca a este CA.
Dra. Dora Sevilla		Mtro. Raúl Burgos		
Dra. Nora Druet		Mtra. Sandra Sunza		
Mtra. Julieta Guerrero		Mtra. Ivette Chan		
		Mtra. Leydi Chan		
		Mtra. Nelly Leal		
		Mtra. Marcela Durán		
Motivos:		Motivos:		Motivos