



Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Facultad de Ciencias de la Conducta
Facultad de Planeación Urbana y Regional

Doctorado en Ciencias Sociales

Comunidades científicas *versus* cuerpos académicos, de un modelo colonial a las arenas transepistémicas de investigación. El caso de la UAEM.

TESIS

Que para obtener el grado de

Doctora en Ciencias Sociales

Presenta

Berenice Adriana Mondragón Sánchez

Director

Dr. Jorge Guagalupe Arzate Salgado

Toluca, México

Octubre 2018.

Agradecimientos

A la Comisión Revisora,

A mi asesor,

A mis amigos,

A mi familia,

A mis hijos Diego y Sebastián,

A todos ustedes va mi gratitud por su apoyo.

Contenido

Introducción	4
1. Aspectos teóricos y metodológicos	7
1.1 Diseño metodológico.....	8
1.2 Justificación	9
2. Aspectos teóricos de un modelo colonial a las arenas transepistémicas de investigación	13
2.1 Arenas Transepistémicas.....	19
2.2 La comunidad científica como una unidad de organización contextual	21
2.3 Relaciones de recursos	23
2.4 Estructura y dinámica de los grupos de investigación	24
2.5 La asociabilidad en los procesos de investigación científica	25
2.6 Conceptos de grupo de investigación, equipo de investigación y cuerpo académico	26
3. Estado del Arte	30
4. Los cuerpos académicos como política de formación docente y de investigación a nivel federal	39
Historia de los cuerpos académicos: una política pública.....	39
4.1 Panorama de una política pública	41
5. Marco normativo de los cuerpos académicos.....	42
5.1 Características de los cuerpos académicos a nivel nacional	46
5.2 Evaluación de los programas sociales apoyados con subsidios y transferencias.....	55
Cobertura y Beneficios	56
5.3 Cuerpos académicos en la UAEM: lectura de una política nacional aplicada a una universidad estatal	65
5.4 Análisis crítico de los cuerpos académicos.....	88
Estrategias	102
Conclusiones.....	104
Tendencia	106
Propuesta	106
Bibliografía.....	108

Introducción

A partir de la primera Universidad en Estados Unidos dedicada a la investigación, se declaró explícitamente que la universidad “proporciona una formación avanzada”, no profesional (...) en varios ámbitos de la literatura y la ciencia”. A partir de la Edad Media, las universidades europeas encontraron lugar para licenciar a alumnos de teología, derecho y medicina, dicho en otro términos, para proporcionar formación vocacional en tres profesiones tradicionales (Burke, 2012).

En el siglo XVIII la ciencia se practicó de manera dispersa en las Academias, en las cortes de los príncipes, en algunas Universidades del norte de Europa y en casas particulares. Se desarrolló alrededor de jefes carismáticos y la aparición de nuevas teorías en física y química, combinando experimentación y matemática, no obstante, no cambiaron en nada su estructura social.¹

En el siglo XIX, la ciencia volvió a las Universidades por razones políticas más que científicas. Los protagonistas de una *renovación de las Universidades*, los filósofos y los científicos, trataron de establecer formaciones profesionales al servicio del Estado. Sin embargo, no hay una formación para la investigación, que sigue en las Academias (lugares de intercambio científico) y en los laboratorios privados.

Vinck refiere que la ciencia había conocido *dos formas institucionales*: 1) la de la comunidad científica, homogénea, regida por las reglas y un control social interno, autónomo y reconocido por la sociedad. Su modelo es el de la Academia de ciencias como lugar de discusión científica y de reconocimiento por los pares. Su éxito se debe a su capacidad para imponer una orientación cognitiva que excluye la metafísica. Por el contrario, fue incapaz de producir de forma significativa la ciencia que ella preconizaba y su reproducción. Sin embargo es ésta la que recibe la mayor atención por parte de los primeros sociólogos de las ciencias; 2) La de los laboratorios universitarios en competencia y asociados a la enseñanza, cuyo éxito se refuerza por el hecho de atraer

¹ Vinck, 2014.

a los mejores estudiantes y por las aplicaciones prácticas que salen de ellos.² Los descubrimientos que no corresponden a disciplinas reconocidas o que no anuncian la creación de una nueva disciplina, son ridiculizados y descartados del acceso a las cátedras universitarias. La constitución de fronteras entre las disciplinas caracteriza este nuevo sistema de laboratorios en competencia. Imitado en otros lugares, *la concepción disciplinaria* se expande por todo el mundo, particularmente en la enseñanza universitaria.

Esta concepción de la organización de la ciencia, mediante laboratorios, disciplinas y teorías en competencia, se sustrae a la de la Academia, *forma de autoridad superior* que evalúa los descubrimientos científicos a partir de criterios formales y generales. Las Academias, sin embargo, pierden su influencia, con excepción de la Royal Society de Londres y de la Academia de ciencia sueca (que instituye el Premio Nobel en 1901). Son reemplazadas progresivamente por la circulación internacional de ideas (publicaciones y congresos) y la búsqueda de reconocimiento por los científicos.

En el ámbito de las Universidades, Escuelas y laboratorios, *la investigación y la formación* se despliegan de forma disciplinar, mientras que *la evaluación y la atribución de reconocimiento* pasan por una multitud de dinámicas colectivas que movilizan normas de evaluación próximas a las de las antiguas Academias: la perspectiva empírica prevalece sobre el enganche a una teoría existente. La formación de nuevos consensos científicos no es monopolio de la Academia sino el resultado de la agregación y de la confrontación de múltiples evaluaciones en el seno de revistas y de sociedades científicas, lo cual favorece a las ciencias como actividad distinta y fuente de su propia autoridad. Este hecho lleva a Ben-David (1977, citado por Vinck, 2014) a sugerir un *modelo de análisis de la dinámica de las ciencias* que se funda en dos elementos: 1) la competencia en el seno de un sistema académico descentralizado y competitivo. El sistema norteamericano sería, desde este punto de vista, el que más desarrollase la profesionalidad del investigador, y 2) los mecanismos transnacionales de evaluación, diferentes de la organización efectiva de la investigación, atrapada en las

² Estos laboratorios conforman un subsistema singularmente autónomo, que finalmente tendrá la preferencia de los científicos del mundo entero. El mismo se traduce en un desarrollo acelerado tanto en la investigación básica como en la aplicada (Vinck, 2014).

contingencias locales y nacionales. Estos mecanismos de evaluación independiente compensan el hecho de que la investigación, libre y no utilitaria, dependa localmente de sistemas de autoridad singulares. Este modelo conduce a la *hipótesis de una independencia de la investigación científica respecto a los valores de la sociedad*.

El tema que nos ocupa involucra a la Universidad en su dimensión de bastión del conocimiento y como espacio para la investigación. Primordialmente nos interesa revisar el desarrollo de sus prácticas y su estructura social.

Es necesario revisar el sistema mexicano, cómo ha desarrollado la profesión del investigador, cuáles han sido sus mecanismos de organización y de evaluación para su permanencia. Así como sus prácticas y estrategias de convivencia.

Observando detenidamente la estructura de la Universidad Pública en México, encontramos que la generación de conocimiento se deriva de la organización de la comunidad investigadora. México ha tenido como referente el arquetipo de comunidad científica, un concepto moderno elaborado desde un contexto eurocentrista que refiere una realidad distinta a la Universidad Pública.

En esta dirección elaboramos nuestro planteamiento de examinar cómo funcionan ciertos modelos de organización en realidades específicas y cuál es la racionalidad que impera en este planteamiento y su correspondencia con el quehacer de la Universidad Pública. Para fines de estudio realizaremos un análisis de la organización y dinámica de una Universidad de provincia, que genera conocimiento bajo una política pública nacional y que determina la forma de organización y producción en un contexto específico.³

³ En el “ensayo de las categorías” de 1913, habitualmente reconocido como la primera formulación de la “sociología comprensiva” weberiana, aparecen términos en los que, en el medio de un primer intento por la primera formulación de la “sociología comprensiva” weberiana, aparece una larga enumeración de términos en los que, en el medio de un primer intento por formular una teoría de la acción, se articulan algunas referencias a la comunidad. Se trata, también aquí, de los famosos “tipos ideales”, pieza clave de la metodología weberiana. Los conceptos más importantes para mencionar aquí son aquí “actuar en comunidad” (*Gemeinschaftshandeln*), “actuar en sociedad” (*Gesellschaftshandeln*) y “actuar por consenso” (*Einverständnishandeln*). Weber parece todavía manejar una noción de comunidad bastante neutral, casi equivalente a “grupo” (De Marinis, 2010).

1. Aspectos teóricos y metodológicos

Comunidades científicas *versus* cuerpos académicos en la Universidad Pública, de un modelo colonial a las arenas transepistémicas de investigación. El caso de los cuerpos académicos en la UAEM.

El objetivo general de esta investigación es hacer visible la organización del conocimiento en una universidad pública de provincia, específicamente en la UAEM, a partir de la política pública nacional de cuerpos académicos (CA). Para tal propósito se elabora una discusión teórica acerca de cómo funciona la estructura universitaria, bajo que parámetros se rige y cuál es su forma de generar y organizar el conocimiento.

Se revisa el arquetipo de comunidad científica, en tanto un concepto moderno elaborado desde un contexto eurocentrista que se define por contener rasgos europeos y ser base para la construcción del modelo estado-nación. En este contexto se presentan dos realidades, la primera corresponde al patrón de poder mundial y la segunda, corresponde al status de una Universidad Pública.

En América Latina se adoptó la perspectiva eurocéntrica por los grupos dominantes como propia y los llevó a imponer el modelo europeo de formación estructural de poder organizado alrededor de relaciones coloniales.

1. En el trabajo se hará una crítica al patrón de la comunidad científica como un arquetipo eurocentrista de la organización de conocimiento, esto a partir de un acercamiento a la realidad de la Universidad mexicana en cuanto a la producción de conocimiento científico se refiere, el caso de la política de cuerpos académicos.

2. Se usará el concepto de *arenas transepistémicas* como una herramienta teórica y metodológica para analizar el funcionamiento de los cuerpos académicos en el caso de la UAEM. La propuesta de *arenas transepistémicas* consiste en que la mayoría de los estudios contemporáneos de la ciencia operan con una cierta noción de comunidades de especialidades científicas, entendidas como las unidades básicas dentro de las cuales la ciencia se organiza social y técnicamente. Para el presente análisis se hará uso

del concepto de cuerpos académicos como aquellas entidades que se organizan internamente a partir de una propuesta (política) externa.

3. Se dará cuenta de la organización de los cuerpos académicos como una realidad local, en términos de sus dinámicas de organización, prácticas sociales, vínculos al interior y exterior de la Universidad, y formación de recursos humanos.

1.1 Diseño metodológico

Se expondrá una situación particular de cómo se organiza el conocimiento al interior de una Universidad de provincia, atendiendo la situación de la Universidad en términos de producción-investigación y las políticas que guían o determinan el estatus actual de la política nacional de cuerpos académicos.

Primero: se hará un ejercicio teórico del concepto de comunidad científica como patrón para la generación de conocimiento y enseguida se centrará en el concepto de cuerpos académicos desde su creación hasta su evolución como política pública en la educación superior en México.

El término cuerpos académicos puede leerse a partir del uso de tipos ideales que permiten comprender fenómenos sociales o históricos concretos a través de la comparación entre el tipo ideal y el fenómeno concreto. Al respecto, Weber otorga a sus tipos ideales una función heurística en un doble nivel, en el de la exposición y en el de la investigación. El primero, sirve para tejer un discurso conceptual y, el segundo, para construir a partir de ellos hipótesis explicativas de tipo individual (Aguilar, 1989).

Según Weber, un "tipo ideal" ("Idealtypus", en alemán) es una construcción mental (o "Gedankenbild") que tiene "el carácter de una *utopía* en sí, que es obtenida a partir de la exageración *mental* de determinados elementos de la realidad". Podemos interpretar que un tipo ideal es un concepto o representación mental (situado en la mente del historiador, del sociólogo o del teórico económico), cuya descripción refiere un estado de hechos lógicamente posible, pero que es difícil encontrar en el mundo real. Weber está pensando en cierto tipo de constructos conceptuales en ciencias humanas y, más

específicamente, en ejemplos del tipo *cultura capitalista o economía de estado medieval*. Nociones como *mercado perfecto* u *hombre económico* son también ejemplos bien conocidos de tipos ideales en teoría económica (Weber 1904, p. 42, citado por De Donato 2007). En suma, los tipos ideales weberianos son constructos válidos únicamente para explicar eventos particulares y no para explicar un conjunto de eventos particulares.

Segundo: Se centrará el modelo de cuerpos académicos a la realidad específica de las universidades de provincia, caso particular de la UAEM.

Tercero: Se realizará un crítica argumentativa desde los estudios de la ciencia, de cuerpos académicos (en formación, en consolidación y consolidados) vigentes en la UAEM para conocer su experiencia desde su creación, dinámica interna de trabajo, evolución y resultados en la organización del conocimiento, recursos humanos y redes de colaboración.

Cuarto: Mediante el uso de la noción de las arenas transepistémicas, se revisará la utilidad de los cuerpos de investigación en la actividad de investigación, así como las prácticas para la organización del conocimiento científico en la UAEM.

1.2 Justificación

Históricamente la Universidad ha sido fuente de información y pilar del conocimiento - universal-. Es una institución que surgió con una estructura que ha sido modificada al paso de los años. 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 [...]” (Grediaga, 2000, pp. 160-161).

Para Grediaga, 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 (certificados) otorgados por las instituciones; porque realizan

tareas de investigación para desarrollar el conocimiento en los distintos campos del saber especializado, y porque, a partir del desarrollo de estas actividades, influyen y favorecen el proceso de preparación requerido por las distintas profesiones.

Los argumentos demuestran el reconocimiento de la función social de las universidades. Sin embargo, estas instituciones han de trazar estrategias concretas que permitan el crecimiento personal y profesional de sus profesores; una de las vías para ello pueden ser las estructuras ya existentes, pero con una transformación en su concepción y desarrollo.

Entre sus funciones, la Universidad realiza investigación y en este sentido va nuestro interés de revisar detenidamente la situación actual de su forma de organizar la investigación, específicamente a qué intereses responde y cuáles son sus potencialidades. Para el tema que nos ocupa, las estrategias de organización pueden examinarse a través de los *cuerpos académicos* (CA), integrados por profesores que realizan las actividades de docencia e investigación, así como de la gestión universitaria.

Un punto de partida es la pregunta ¿Quién rige la forma de hacer investigación y cómo se estructura el grupo/equipo, y para nuestro caso, un cuerpo académico? ¿Cuáles son las características de la organización del cuerpo académico que diferencian a los resultados académicos?

Las actuales políticas de educación superior promueven la colegialidad y el trabajo en equipo en los CA como base para la obtención de mejores resultados académicos, por lo que se pondrá particular atención en estas formas de organización.

En México, las estrategias en políticas educativas sobre educación superior han colocado en entredicho a antiguas tradiciones y cultura de los grupos académicos y profesionales. Actualmente existe una amplia relación de colaboración entre el Estado y las universidades públicas. En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), destaca que:

[...] La mayor interacción entre las comunidades académicas permite un proceso continuo de mejoramiento de la calidad educativa; la apertura a la interacción mundial potencia los procesos de transformación de las instituciones educativas, y el surgimiento de nuevos valores en la sociedad permite la construcción de espacios académicos más consolidados [...] (ANUIES, 2000. 15).

La creación de políticas de promoción de cuerpos y redes académicas implementadas por instituciones, entre ellas la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), han sido respuestas a experiencias previas donde las estrategias de las políticas públicas se centraron en la evaluación y los incentivos económicos individuales.

A más de una década de la creación e implementación de la política de cuerpos académicos, han tenido lugar algunos ejercicios de evaluación acerca del papel que le corresponde jugar a los académicos en estos procesos; de las posibilidades reales que tienen los integrantes de cuerpos académicos de adaptar y reorientar sus trayectorias en función de la construcción de redes epistémicas y de cómo se incentiva la producción académica en un ambiente heterogéneo.

La Universidad Pública es una institución educativa y productora de ciencia y de tecnología; así como de diversos saberes humanistas y de las ciencias sociales, surge la necesidad de conocer acerca de su situación actual en una sociedad como la mexicana. Asimismo de conocer el estado de la investigación en la Universidad Pública mexicana y su articulación de la docencia y la investigación.

Nos interesa hacer visible el campo de la investigación en las universidades públicas, examinar bajo qué políticas públicas se rige una función tan vital como es la investigación, su estructura, su organización, sus aportes y las líneas de conocimiento que existen. De manera particular, se acentúa la política de cuerpos académicos como un impulso de la investigación en México.

En el 2005 la UAEM, a través de su Secretaría de Investigación, vincula la idea de internacionalización con una propuesta de universidad, ligada con el universo de la investigación de punta, para pasar a la construcción del conocimiento, la producción científica, la búsqueda de pares académicos y el diálogo con alianzas, con universidades y centros de investigación de frontera (Santos, 2010).

La perspectiva de internacionalización coloca como eje a la investigación y antepone la misión de la universidad como investigadora. Se reconoce que la universidad clásica tiene doble función: la producción y reproducción del conocimiento, en cuanto a modos de aprendizaje teológico/filosófico/profesional/secular; junto con la reproducción de las elites, más en el sentido de elites, de aquellas que por sus capacidades deberían tener este acceso, por la formación de *habitus* distinto y reconocido, la educación implícita del cuerpo de los sentidos. Esta tradición permanece y cuestiona si la universidad debía ser entendida como un *locus* de “investigación científica y tecnológica el que también fuese un espacio donde ejerciera el pensamiento crítico, sin el cual estos avances estarían ciegos” (Santos, 2010).

Dar cuenta del tipo de conocimiento producido por la Universidad y de cómo es producido, por qué, para quién ese ese conocimiento, implica examinar quiénes son sus investigadores y docentes que forman el pensamiento crítico de una institución; de igual forma nos exige saber cuáles son las políticas de reemplazo que se implementan para renovarse y estar actualizados y vigentes.

2. Aspectos teóricos de un modelo colonial a las arenas transepistémicas de investigación

Para analizar cómo se hace investigación en la Universidad Pública y ver cómo se organizan sus integrantes y cómo funcionan, así como conocer cuáles son los vínculos que los mantienen, qué intereses y potencialidades tienen; se partirá del reconocimiento de un arquetipo de comunidad científica.

El cuestionamiento ¿de dónde proviene el arquetipo de comunidad científica? nos remite al pensamiento occidental moderno y al reconocimiento de la zona colonial, base de las concepciones construidas.

En la cartografía, la zona colonial es, *par excellence*, el reino de las creencias y comportamientos incomprensibles, los cuales de ningún modo pueden ser considerados conocimientos, sean verdaderos o falsos. El otro lado de la línea alberga sólo prácticas mágicas o idólatras incomprensibles (De Sousa y Meneses, 2014).

Las colonias proveyeron un modelo de exclusión radical que prevalece hoy en día en el pensamiento y la práctica occidentales modernos como lo hicieron durante el ciclo colonial. El conocimiento científico fue diseñado originariamente para convertir este lado de la línea en un sujeto de conocimiento y el otro lado en un objeto de conocimiento.

De nuestros referentes teóricos es Quijano (2000) quien reconoce la perspectiva eurocéntrica de conocimiento a partir del patrón de poder mundial que se conoce como capitalismo, en lo fundamental, una estructura de elementos heterogéneos, tanto en términos de las formas de control del trabajo-recursos-productos (o relaciones de producción) o en términos de los pueblos e historias articulados en él. Así, cada una de esas relaciones de producción es en sí misma una estructura heterogénea.

En su obra, *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*, Quijano trata el modelo eurocentrista de la ciencia, que consiste en la confrontación entre la experiencia histórica y la perspectiva eurocéntrica de conocimiento; algunos de los elementos más

importantes del eurocentrismo: a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder.

“Uno de los ejemplos más claros de esta tragedia de equivocaciones en América Latina es la historia de la llamada cuestión nacional. Dicho de otro modo, del problema del moderno Estado-nación en América Latina. Naciones y Estados son un viejo fenómeno. Sin embargo, aquello que llamamos el moderno Estado-nación es una experiencia muy específica. Se trata de una sociedad nacionalizada y por eso políticamente organizada como un Estado-nación” (Quijano, 2000).

Aplica de manera específica a la experiencia histórica latinoamericana, la perspectiva eurocéntrica de conocimiento que opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Quijano apunta que “la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. Pero, al mismo tiempo, somos tan profundamente distintos. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada”. Toda sociedad es una estructura de poder. Es el poder aquello que articula formas de existencia social dispersas y diversas en una totalidad única, una sociedad. Toda estructura de poder es siempre, parcial o totalmente, la imposición de algunos, a menudo cierto grupo, sobre los demás. Un ejemplo es el Estado-nación empezó como un proceso de colonización de algunos pueblos sobre otros (Quijano, 2000).

Sólo en los casos de México y de Bolivia se llegó tan lejos como se pudo en el camino de la descolonización social, a través de un proceso revolucionario más o menos radical, durante el cual la descolonización del poder pudo recorrer un trecho importante antes de ser contenida y derrotada.

En los sesenta y setenta diversos científicos sociales, dentro y fuera de América Latina, usaron el concepto de “colonialismo interno” para caracterizar la aparente relación paradójica de los Estados independientes respecto de sus poblaciones colonizadas. En América Latina, Pablo González Casanova (1965) y Rodolfo Stavenhagen (1965) fueron seguramente los más importantes entre quienes trataron de teorizar el problema de manera sistemática (Quijano, 2000). El primero tenía la convicción de actualizar las ciencias sociales y modernizar las relaciones sociales existentes, producto de sus esfuerzos intelectuales orientados a atender la explicación, de modo riguroso, de la realidad al forjar nuevas categorías analíticas como la “explotación” y “colonialismo interno” con el fin de atender y explicar las causas reales de la marginación social. Por ello, su pensamiento dialéctico consistía en que siendo un afanoso modernizador teórico se pronunciaba por la necesaria superación de la marginación, promoviendo como vía de solución el socialismo.

En su tiempo, Rodolfo Stavenhagen reflexionó acerca de la sociedad colonial como producto de la expansión mercantilista. Su estructura conserva gran parte de la era feudal, la sociedad colonial extendió progresivamente su control sobre su propio territorio.

La homogeneización nacional de la población, según el modelo eurocéntrico de nación, sólo hubiera podido ser alcanzada a través de un proceso radical y global de democratización de la sociedad y del Estado. Primero que nada, esa democratización hubiera implicado, y aún debe implicar, el proceso de la descolonización de las relaciones sociales, políticas y culturales entre las razas, o más propiamente entre grupos y elementos de existencia social europeos y no europeos. No obstante, la

estructura de poder fue y aún sigue estando organizada sobre y alrededor del eje colonial.

Es decir, la colonialidad del poder, basada en la imposición de la idea de raza como instrumento de dominación, ha sido siempre un factor limitante de estos procesos de construcción del Estado-nación basados en el modelo eurocéntrico, sea en menor medida como en el caso norteamericano o de modo decisivo como en América Latina.

En América Latina la perspectiva eurocéntrica fue adoptada por los grupos dominantes como propia y los llevó a imponer el modelo europeo de formación del Estado-nación para estructuras de poder organizadas alrededor de relaciones coloniales. En su lenguaje, eso implica que el capital como relación social de producción es ya dominante y que en consecuencia lo burgués es también dominante en la sociedad y en el Estado.

Identificado el origen del arquetipo de organización de la comunidad científica, nos involucra revisar las alternativas teóricas para abordar nuestro tema. En un primer acercamiento, nos encontramos con De Sousa Santos (2006), quien propone “reinventar la emancipación social a partir del sur”. El autor analiza que las ciencias sociales se pudieran juntar y organizar internacionalmente fuera de los centros hegemónicos. Se trata de una división de trabajo eficaz en las ciencias sociales, porque después las grandes organizaciones internacionales miran al mundo a través de los ojos de los científicos sociales del centro y del norte.

La reflexión epistemológica de este autor contempla: Primero, no es fácil desarrollar un proyecto internacional fuera de los centros hegemónicos, pues vivimos mucho dependiendo de sus autores. Segundo, cuando trabajas en el Sur, lo que vemos es que las ciencias en general, y las ciencias sociales en particular, conviven con diferentes culturas. No hay ciencia pura, hay un contacto cultural de producción de ciencia.

Experiencias muy locales, no muy conocidas ni legitimadas por las ciencias sociales hegemónicas son hostilizadas por los medios de comunicación social, y por eso han permanecido invisibles, “descredibilizadas”. En este sentido, Santos propone reinventar

las ciencias sociales, que sean parte de la solución y no del problema. Desde su punto de vista, el mundo tiene una diversidad epistemológica inagotable y nuestras categorías son muy reduccionistas.

Ciertamente nuestras formas de racionalidad emergen de la periferia del mundo. Es una racionalidad limitada y la Sociología de las Ausencias muestra que hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. Esta monocultura del rigor se basa, desde la expansión europea, en una realidad: la de la ciencia occidental.

Al constituirse como monocultura, destruye otros conocimientos, produce “epistemicidio”: la muerte de conocimientos alternativos. Reduce realidad porque “descredibiliza” no solamente a los conocimientos alternativos sino también a los pueblos, los grupos sociales cuyas prácticas son construidas en esos conocimientos alternativos.

Santos propone sustituir las monoculturas por las ecologías –de saberes-. Y como no es posible reducir toda la heterogeneidad del mundo a una homogeneidad, la propuesta reside en un procedimiento de *traducción*: traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, buscar inteligibilidad sin homogeneización. Sin destruir la diversidad, se pretende una manera nueva de relacionar conocimientos.

Se trata de una contraepistemología que busca proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista; no implica desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su uso contrahegemónico, lo que implica renunciar a cualquier epistemología central. Este uso consiste, por un lado, en explorar la pluralidad interna de la ciencia, esto es, prácticas científicas alternativas, y, por otro, en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos. Una de las premisas básicas de la ecología de saberes es que todos los conocimientos tienen límites internos y externos. El uso contrahegemónico de la ciencia

no puede restringirse sólo a la ciencia. Únicamente tiene sentido dentro de una ecología de saberes.

Desde esta perspectiva, ningún tipo de conocimiento puede dar explicación de todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos. Pues considera que no hay conocimiento que no sea conocido por alguien para algún propósito. En este ejercicio todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y constituyen sujetos. He aquí un aspecto que interesa a nuestra investigación, la ecología de saberes no concibe los conocimientos en abstracto sino como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real.

Resultan acertadas algunas preguntas de Santos relacionadas con la identificación de saberes: ¿Desde qué perspectiva pueden ser identificados los diferentes saberes? ¿Cómo puede el conocimiento científico ser diferenciado del conocimiento no científico? ¿Cómo podemos distinguir entre los varios conocimientos no científicos? ¿Cómo distinguir el conocimiento no occidental del conocimiento occidental? Si existen varios saberes occidentales y varios saberes no occidentales ¿Cómo distinguimos entre ellos? ¿Cuál es la configuración de los conocimientos híbridos que mezclan componentes occidentales y no occidentales? ¿Qué tipo de relaciones son posibles entre los distintos saberes? ¿Cómo formar decisiones compartidas y distinguirlas de aquellas impuestas? y ¿Cómo podemos traducir esta perspectiva en prácticas de conocimiento?

Esta ecología de saberes propone la construcción de una visión más amplia de lo que no sabemos. La vigilancia epistemológica requerida por la ecología de los saberes transforma el pensamiento postabismal en una promesa profundamente autorreflexiva.

En este trabajo de investigación cobra relevancia la propuesta de trabajar dentro de la universidad convencional y crear instituciones paralelas, así como reconocer que existen nuevos modos de producción de conocimiento y prácticas internas que dan cuenta de las labores de investigación al interior de la Universidad Pública.

2.1 Arenas Transepistémicas

Para fines de análisis microsociológico, se acude a la propuesta que atiende las prácticas concretas, análisis en situación. Los contextos institucionales, políticos, económicos y cognitivos sólo son tenidos en cuenta a través de sus mediaciones locales. Aquí entran los trabajos de la socióloga alemana Knorr-Cetina. Su contribución emerge de la etnometodología, específicamente estudia un laboratorio de bioquímica en Berkeley. Se interesa por el razonamiento práctico informal de los investigadores en situación de trabajo y se inscribe en una perspectiva constructivista (Vinck, 2014).

Para el objetivo de esta investigación tiene importancia la perspectiva de las arenas transepistémicas de Knorr-Cetina. El primer planteamiento es que la mayoría de los estudios contemporáneos de la ciencia operan con una cierta noción de comunidades de especialidades científicas, entendidas como las unidades básicas dentro de las cuales la ciencia se organiza social y técnicamente.

Específicamente Cetina presenta una crítica de las comunidades científicas en tanto construcciones sociológicas que parecen ser en gran medida irrelevantes para el trabajo científico. Argumenta que las “arenas” de acción dentro de las cuales procede la investigación científica (de laboratorio) son transepistémicas; esto es, incluyen en principio a científicos y no-científicos, incluyendo argumentos e intereses de naturaleza tanto “técnica” como “no-técnica”. Esta autora también sostiene que la conexión transepistémica está interpolada en la investigación científica (y de este modo, en los productos de la investigación) a través de los criterios de decisión invocados en el trabajo de laboratorio (Knorr-Cetina, 1996).

El trabajo científico se muestra en el laboratorio como atravesado y sostenido por relaciones y actividades que trascienden continuamente el sitio de indagación. *¿Cómo se le manifiesta esta contextualidad de la acción científica al observador? Se ve a los científicos escribiendo cartas y enviando artículos y pedidos de subsidio. Los escuchamos hablar por teléfono con gente de todo el país, y los vemos irse a visitas y encuentros en una variedad de lugares. Oímos sus informes acerca de estos*

encuentros, y los observamos mientras reescriben sus artículos y modifican sus pedidos de subsidio. Leemos la correspondencia archivada en una carpeta y nos enteramos de los contratos realizados con la industria, acerca de la provisión de materia prima y el intercambio de muestras. Interrogamos a los científicos acerca de sus viajes, y su correspondencia y otras actividades que trascienden el ámbito del laboratorio, y aprendemos que ellos enmarcan su trabajo en términos del modo en que se involucran con lo ex situ.

Los científicos hacen inteligible su trabajo de laboratorio refiriéndose a compromisos y negociaciones que apuntan más allá del lugar de investigación (y vuelven inteligible su involucrarse con lo *ex situ* por referencia a su trabajo de laboratorio). Pero el razonamiento de laboratorio de los científicos no sólo nos lleva fuera de los límites del sitio de investigación, sino que también nos lleva más allá de las fronteras de la especialidad en la cual un científico –o un fragmento de investigación-, es incluido. Nos confrontamos con arenas de acción que son transepistémicas; ellas involucran una mezcla de personas y argumentos que no se dividen naturalmente en una categoría de relaciones pertenecientes a la “ciencia” o “la especialidad”, y una categoría de “otros” asuntos.

Las arenas respectivas apuntan a una clientela mayor que el grupo de especialidad en tanto los científicos se relacionan no sólo con científicos de otras áreas de investigación, sino también con no-científicos. Dos aspectos cruciales, el primero se refiere a la naturaleza de las relaciones simbólicas operantes en estas arenas, y el segundo concierne a la relevancia de la conexión transepistémica de investigación para la producción de conocimiento.

Esta propuesta teórica nos ofrece elementos pertinentes para abordar nuestro análisis de una política educativa, haciendo uso del concepto de cuerpos académicos como aquellas entidades que se organizan internamente a partir de una propuesta externa, específicamente de una política aplicada de manera general en instituciones locales.

La relación de científicos-no científicos refieren un ambiente generado al interior de las instituciones dedicadas a la investigación, asimismo tienen lugar una serie de argumentos e intereses específicos que encauzan o obstaculizan los trabajos en

conjunto. Un aspecto central de este trabajo es la revisión de las formas en que se estructuran los grupos de trabajo al interior de las instituciones educativas, particularmente universidades y cuál es su dinámica que permite dar cuenta de acciones que impiden la realización de ciertos proyectos comunes.

Cobra importancia el discurso externo e interno de una política nacional aplicada a una dinámica local. Nos referimos al contenido de una estrategia que propone inicialmente una mejora del profesorado de la universidades públicas, dicha mejora equivalente a mayores responsabilidades en el ámbito académico, de investigación, de gestión administrativa y permanentes evaluaciones.

En este contexto, es acertada la lectura de Cetina, donde se crean al interior y exterior conexiones transepistémicas, esto es una serie de relaciones y actividades que trascienden el ámbito estrictamente académico y de investigación.

2.2 La comunidad científica como una unidad de organización contextual

Los estudios recientes sobre laboratorios científicos enfatizan la relevancia teórica-metodológica del sitio de investigación. En primer lugar, el sitio de la acción científica ofrece una oportunidad única para investigar el procedimiento de producción del conocimiento, el cual continúa siendo una “caja negra” para los estudiosos sociales de la ciencia. En segundo lugar, en estos estudios el sitio de investigación comienza a emerger como una realidad *sui generis* que es constitutiva de los rasgos característicos de la ciencia, en forma semejante a la emergencia, a partir de investigaciones microsociológicas, de la situación social como el lugar de la acción en general.

Un lugar de acción no es una unidad naturalmente limitada dentro de la cual quede confinada dicha acción. Las elecciones de un laboratorio, situadas en un espacio localmente circunscripto, parecen estar simultáneamente ubicadas en un campo de relaciones sociales. Las contingencias situacionales observadas en el laboratorio están atravesadas y sostenidas por relaciones que constantemente trascienden el sitio de investigación. ¿Qué sabemos acerca de este aspecto contextual de la producción de conocimiento, y qué podemos aprender de la observación directa de los científicos trabajando?

Mientras que los sitios de investigación han sido notoriamente ignorados en las investigaciones empíricas de la ciencia, no puede decirse lo mismo de las estructuras más globales o contextuales. En particular, la idea de que los grupos de pertenencia profesional (llamados comunidades científicas) son las unidades relevantes de la organización social y cognitiva de la ciencia ha penetrado virtualmente a todos los estudios sociales de la ciencia.

La mayoría de los estudiosos contemporáneos de la ciencia operan con una cierta noción de comunidades de especialistas, incluso si rivalizan con otras orientaciones teóricas - metodológicas y persiguen diferentes objetivos. Los estudios que emergen a partir de las cuestiones planteadas por Kuhn, las investigaciones del “sistema social” de la ciencia, y los análisis de la institucionalización social y cognitiva de las disciplinas científicas invocan, la noción de una comunidad científica. En general, estas comunidades son vistas como pequeños sistemas sociales con contornos borrosos y mecanismos internos de integración; estos sistemas están circunscriptos frecuentemente por un área de especialidad representada en la literatura científica.⁴

El mérito original de la sociología de la ciencia estructural-funcionalista de Merton fue el de concentrar la atención en la organización social de los científicos. Siguiendo estas pautas, los sociólogos de la ciencia han presumido generalmente que las comunidades científicas son las unidades básicas organizadoras en ciencia.⁵ En principio puede aprenderse mucho de la investigación de los grupos de científicos que, por cualquier medio, llegan a estar asociados con un área de especialidad, siempre que uno plantea las preguntas adecuadas. ¿Pero son estas comunidades, además, las unidades dentro de las cuales el trabajo científico, tal como es observado en el laboratorio, se organiza contextualmente?

¿Cuáles son las unidades de la organización contextual del trabajo científico que deben sustituir la noción de grupos de especialidad?

Cetina desarrolla una respuesta a partir de una crítica teórica y metodológica del concepto de comunidades científicas tal como se emplea; posteriormente esboza una

⁴ Kuhn, Thomas S. La estructura de las revoluciones científicas.

⁵ Merton, Robert. Teoría y estructuras sociales.

concepción, basada en observaciones de laboratorio de las arenas transepistémicas de investigación, organizada en términos de relaciones de recursos. Para responder a la pregunta planteada, es necesario pero no suficiente criticar la idea de grupos de especialidad. A partir de sus observaciones de laboratorio argumenta que las conexiones transepistémicas de la investigación están incorporadas en la investigación científica y deben ser abarcadas por nuestro concepto de la organización contextual de la producción de conocimiento (Knorr-Cetina, 1996).

2.3 Relaciones de recursos

¿Cuál es la naturaleza de las relaciones simbólicas que se dan en un campo de acción que es visto como integrado, no por lo que se comparte, sino por lo que se transmite entre los agentes? ¿Cómo interpretan los agentes mismos sus intercambios en las arenas transepistémicas a las que me he referido? En el nivel más general, estos intercambios involucran lo que conviene llamar relaciones de recursos –esto es, relaciones a las cuales se recurre, o de las cuales se depende, para obtener insumos o apoyo-. Las arenas transepistémicas de acción simbólica se muestran como el sitio en el cual se negocian el establecimiento, la definición, la renovación o la expansión de relaciones de recursos (Knorr-Cetina, 1996).

El punto crucial aquí es que hablamos de relaciones, y que estas relaciones organizan las transacciones tanto entre especialistas como entre científicos y no-científicos. Ejemplos de lo que está implicado en las relaciones de recursos puede ser observado cuando se ocupan cargos académicos, cuando se otorgan fondos de subsidios a los investigadores, cuando se eligen oradores para una conferencia científica. Para una institución académica, la selección de un candidato puede depender del grado en el cual prometa ser un recurso que puede ser convertido en otros recursos relevantes para la institución, o para el cuerpo de profesores que toma la decisión. Para la fundación que otorga un subsidio, el valor del recurso puede ser definido en términos de la medida en la cual un grupo de investigación puede ser confiado para participar de una investigación cuya financiación y cuyos resultados puedan justificarse públicamente.

Queda claro que las relaciones de recursos no son concebidas en términos de objetivos compartidos por los participantes. Más bien, parecen emerger de una fusión de intereses, los cuales a la vez pueden ser negociados. Las relaciones de recursos generalmente ligan a los competidores en un área, o giran en torno a alguna otra fuente de antagonismo latente.

Cetina plantea una conexión transepistémica de investigación. Los productos científicos están altamente estructurados internamente en términos de estratos de elecciones, además de cualquier estructuración “externa” que puedan poseer a causa de cierta compatibilidad o contraste con la naturaleza.

2.4 Estructura y dinámica de los grupos de investigación

Atendiendo la organización de la investigación en la Universidad Pública, revisamos los modos de producción y organización del conocimiento en los procesos de investigación.

Una propuesta metodológica es la de Rocha *et al.* (2008), quienes refieren que los niveles de organización de la investigación pueden ser “macro”, “meso” y “micro”. En el primer grupo están los organismos públicos y privados de investigación, como entidades con mayor o menor especialización temática que ofrecen marcos normativos y organizativos propios, cubriendo aspectos de política científica, de personal, de infraestructuras, equipamientos y servicios de apoyo a la investigación.

En el nivel “meso”, se sitúan los institutos y centros de investigación, que son unidades organizativas especializadas temáticamente, pueden tener carácter multidisciplinar en la composición del personal y el abordaje de los temas de investigación. Constituyen el espacio para generar un clima científico que propicie las interacciones y las colaboraciones entre los investigadores.

Otro ejemplo del nivel “meso” son los departamentos, unidades organizativas tradicionales en las facultades y, en el caso de departamentos interfacultativos, en las universidades. En aspectos metodológicos el caso de la Universidad Pública se ubica en este nivel.

Las unidades organizativas “macro” y “meso” tienen una naturaleza fundamentalmente estructural y permanente, caracterizándose por tener objetivos académicos y científicos definidos y las infraestructuras y los medios necesarios para la investigación.

La unidad organizativa “micro” es el grupo de investigación, entidad muy plástica y con contornos difusos (en algunos casos). Los grupos de investigación son unidades organizativas funcionales, directamente asociadas a los procesos de la investigación científica. El carácter funcional de los grupos de investigación y su dinámica evolutiva plantea dificultades cuando se trata de adoptar a los grupos como entidades estructurales en los esquemas organizativos de los organismos de investigación.

En esta investigación es importante el análisis de la estructura y dinámica de los grupos de investigación, y se definen algunas propiedades que contribuyen a la comprensión de su naturaleza y su función en dichos esquemas organizativos.

2.5 La asociabilidad en los procesos de investigación científica

El concepto de grupo de investigación es fruto del incremento de la asociabilidad entre los investigadores que caracteriza el desarrollo histórico de la investigación científica, especialmente en la etapa de la instauración de la política científica y la institucionalización del fomento y organización de la investigación. Esta tendencia se fundamenta en dos pilares: por una parte, en el aumento de la complejidad e interdisciplinariedad de la I+D (investigación y desarrollo), lo que provoca, a su vez, la diversificación de las modalidades de asociación, entre las que actualmente tiene un gran desarrollo las redes de investigación, y por otra parte, en la heterogeneidad de la tipología de los asociados, a través de la asociación público-privado y actualmente, de la institucionalización de las asociaciones. La investigación y la generación de conocimiento científico-técnico se ejecutan en la actualidad en un marco de intercomunicación e interrelaciones entre científicos, grupos y redes. La colaboración e interdisciplinariedad son las principales características del desarrollo de la ciencia contemporánea (Rocha *et al.*, 2008).

Una forma de referirse al trabajo en colectivo es el término “comunidades epistémicas”, grupos de expertos que tienen como misión resolver una serie de problemas a través

de la aplicación del conocimiento científico (Maldonado-Maldonado, 2005). Se presenta una cita de Kuhn:

[...] 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 [...] (Kuhn citado por Olivé, 2008:30).

Se hace referencia a “comunidades científicas, cuyo objetivo es generar un auténtico conocimiento en su campo, un conocimiento objetivo de la realidad que sea resultado de procesos racionales [...]”...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 [...] (Olivé, 2008: 33).

El elemento central de la actividad colaborativa es la producción de conocimiento mediante el trabajo conjunto. En el caso del *cuerpo académico*, éste constituye una pequeña comunidad científica que produce y aplica conocimiento mediante el desarrollo de una o varias líneas de investigación. A pesar de que, de acuerdo con el desarrollo actual, este tipo de comunidad u organización posee importancia indiscutible, no siempre los docentes están conscientes de ello, por lo que es imprescindible que este enfoque de colaboración sea asumido, por la planta académica, como una respuesta a las necesidades sociales, profesionales y personales.

2.6 Conceptos de grupo de investigación, equipo de investigación y cuerpo académico

Para el análisis de la organización de la investigación en la UAEM, es necesario revisar algunas categorías que refieren la estructura interna.

Rey *et. al* (2008) elaboran una caracterización de los grupos y los equipos de investigación, ambos funcionan a veces también como sinónimos. Existe una simple asociación de dos o más personas con objetivos comunes, o bien como un conjunto de investigadores, becarios pre y posdoctorales, y personal técnico y de apoyo, con algún tipo de estructura jerárquica.

Las definiciones basadas en aspectos administrativos o estructurales identifican equipo con institución, entendiendo equipo como la institución donde trabaja un determinado conjunto de investigadores.

Para fines comparativos se utiliza la tabla 1 y para nuestro estudio incorporamos la categoría de cuerpo académico que responde a la organización de las Universidades Públicas en respuesta a la implementación de una política pública nacional. Los criterios inscritos en el cuadro reflejan la composición de una forma de trabajo al interior de la academia.

Tabla 1. Grupo de investigación, equipo de investigación y cuerpo académico

Criterio	Grupo de investigación	Equipo de investigación	Cuerpo Académico
Tipo de asociación del personal de investigación	Estable pero dinámica	Coyuntural	Estable pero dinámica
Elemento científico de cohesión	Línea de investigación	Proyecto de investigación	Línea de investigación
Elemento social de cohesión	Autorreconocimiento/ Identidad/ Fidelidad	Complementariedad/ Conveniencia	Convivencia/ cercanía temática y disciplinaria/procesos de habilitación con fines de mejora salarial
Elemento administrativo de cohesión	Conveniencia por exigencias normativas	No lo hay, excepto por exigencia de un mínimo de masa crítica en los requisitos de los entes financiadores de los proyectos.	Exigencia de producción y agrupación
Dependencia institucional de los asociados	Homogénea	Heterogénea	Homogénea
Localización espacial/ institucional	Concentrado	Disperso / Deslocalizado	Trabajo colaborativo/Movilidad Interacciones (Redes)
Funciones	Múltiples	Preferentemente investigación	Investigación/ Docencia (Formación de recursos académicos) / Evaluación / Publicación / Gestión / Informes
Liderazgo	Jerárquico, Compartido/Laxo	Jerárquico / Investigador principal	Jerárquico / líder / integrantes
Tamaño	Variable	Variable	Variable
Ámbito geográfico	Nacional	Nacional / Internacional	Nacional / Internacional
Evolución	Ciclos de crecimiento/ segregación	Disolución tras finalización del proyecto	Etapas de crecimiento (a partir de la evaluación permanente)
Metas académicas			Personales y grupales
Potencialidades			Compromiso, producción, responsabilidad
Intereses			Académicos, personales, poder
Vínculos			Amistad, profesional

Fuente: Rey et. al 2008.

Nota: Para fines comparativos agregué la categoría de cuerpo académico (CA).

De las categorías: grupo de investigación, equipo de investigación y cuerpo académico observamos una composición muy particular a partir del objetivo, tamaño, dinámica, funciones, intereses y vínculos. Estas categorías tienen el factor común de la asociación por investigación y/o proyecto que les involucra en la institución.

- En el CA pueden agruparse según las características de consolidación, en consolidación y/o en formación. En las tres modalidades hay movilidad en su interior, para su permanencia es requisito la producción.

- En cuanto al elemento social de cohesión, este criterio es clave en la convivencia, afinidades y compañerismo, así como intereses individuales.

- Del elemento administrativo de cohesión, hay una exigencia tanto para integrarse a un grupo, equipo o cuerpo, así como para permanecer en él. Las políticas institucionales regulan la vigencia, evolución y permanencia.

- En cuanto a la dependencia institucional de los asociados, las instituciones son el espacio físico en el que tienen lugar las dinámicas de trabajo en conjunto.

- De la localización espacial e institucional, los integrantes y/o participantes de un proyecto específico, se encuentran en las instalaciones, por lo que se trata de un lugar en común para las prácticas necesarias de la investigación.

- Las funciones de las agrupaciones son diversas y varían, en el caso de Equipos de Investigación su quehacer se centra en la investigación, no así la de los grupos y cuerpos académicos que resultan multifuncionales. Las funciones de éstos van desde la gestión y docencia, así como la propia investigación.

- Referente al liderazgo en éstas organizaciones, en todas sus formas hay un representante-líder, que tanto para fines administrativos y/o investigativos, gestionan recursos asignados al proyecto específico. En este sentido, también existe una concentración de poder.

- Del tamaño de los grupos, equipos y cuerpos académicos es variable durante todo el proceso. La trayectoria misma de la organización se torna distinta al inicio y al final del proyecto de investigación.

- Las dinámicas internas de la organización permiten la evolución, estancamiento o retroceso a partir de los resultados obtenidos en el transcurso del trabajo realizado, así como en dependencia de las evaluaciones guiadas por las políticas institucionales.

Con el propósito de revisar el impulso de la actividad de investigación y su organización, a continuación reconstruiremos la historia de la política pública de cuerpos académicos en México.

3. Estado del arte

Para abordar nuestro tema examinamos algunos estudios relacionados en el ámbito académico, entre los que destacan: “el ocaso del gurú: la profesión académica en el tercer mundo”. Altbach (2004) analiza la situación y las tendencias que orientarán el desarrollo de la profesión académica. Plantea tres interrogantes ¿Qué es lo que está pasando con el trabajo académico en todos estos sistemas educativos que condujo a los autores a construir o seleccionar un nombre así de dramático? ¿Será que los académicos que laboran en estos sistemas educativos tendrán que resignarse a estar siempre a la zaga de sus homólogos del “primer mundo”? ¿Qué es lo que necesitamos hacer para que nuestros sistemas educativos sean finalmente competitivos, innovadores y de calidad?

Este mismo autor refiere el doble discurso que el gobierno ha construido en torno a la educación superior. Por una parte, se sostiene que ésta es un pilar fundamental para lograr el desarrollo económico, tecnológico, social y cultural pero, por otra, cada vez más se le destina una partida presupuestal menor.

Lo anterior se traduce en una mayor desigualdad entre los centros y las periferias y, aunque en los países en vías de desarrollo es posible encontrar instituciones, comunidades y grupos académicos que hacen investigación y docencia de alto nivel, la gran mayoría de los establecimientos tiene que operar en condiciones de dependencia y rezago en las que los impactos de las grandes tendencias mundiales y globalizadoras llegan tardíamente o con muy poca fuerza.

Altbach reflexiona que si nos detenemos a analizar la dinámica y el trabajo cotidiano, vemos que estas tendencias no se traducen necesariamente en una mayor consolidación, sino que incluso la dificultan y complejizan aún más la organización, pues se tratan de adoptar estándares y normas que fueron diseñadas en situaciones abstractas y de igualdad, a contextos profundamente desiguales.

Cuestiones como la autonomía, la libertad profesional y el compromiso con el saber científico, han tomado matices distintos ante la presión por lograr una mayor productividad, quedar en un buen lugar dentro de la escala de evaluación, obtener más y mejores apoyos, y ascender más rápidamente en la estructura de puestos y posiciones, todo lo cual ha hecho que la profesión y las comunidades académicas sean “cada vez menos reconocibles”. Este texto revisa el estado de la profesión académica en algunos de los países del denominado tercer mundo, pero que sobre todo, invita a la reflexión y a la realización de trabajos más profundos y rigurosos sobre el oficio académico.

Otro trabajo de académicos universitarios en México (Gil Antón, 1994, 2005; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004), sobre sus contextos, formas de organización y diversidades disciplinares (Álvarez Mendiola, 2004), por ejemplo, muestran la dificultad de reducir su fortalecimiento a la estandarización de los estímulos sobre sus características, realidades y perspectivas.

Con estos estudios se hace expresa la diversidad y complejidad de las comunidades académicas mexicanas y de sus contextos institucionales, organizacionales y disciplinares, en las que existen tradiciones, creencias, prácticas y hábitos.

Las experiencias de integración de académicos han sido múltiples. En la revisión de las aportaciones referidas al tema, tiene lugar el “Nuevo institucionalismo” de Clark (1998). Este autor trata el cuerpo académico (CA) como unidad académica o unidad básica de los Sistemas de Educación Superior (SES) porque contribuye de manera relevante a las

necesidades de crecimiento sustantivo y reactivo de los propios sistemas. Lo que se conoce como unidad básica de los SES no es al individuo, sino al grupo.

Clark define al CA como la celda dual en la que un académico pertenece a un campo profesional, una disciplina o una asignatura, y a una institución. Estas celdas se caracterizan porque sus integrantes comparten un conjunto de objetivos y metas académicas entre los que se encuentran la investigación, la docencia y la difusión.

Otro trabajo académico es el de Lobato y De la Garza (2009), quienes anotan que los estudios sobre la situación de los académicos en las instituciones de educación superior (IES) y su comportamiento en las comunidades o grupos a los que pertenecen, presentan: conflictos entre profesores y administradores, fragmentación en el desarrollo de las actividades sustantivas, poca participación en decisiones de la administración central. Revisan que las políticas de la educación superior –crecimiento, financiamiento, formación, planeación y evaluación– confluyen en los cuerpos académicos (CA), por la relevancia de su respuesta a las demandas del conocimiento. Proponen la perspectiva de Luhmann, los sistemas autopoieticos de decisiones, para conocer más sobre cómo es la organización del CA y cómo deberían ser las políticas. La puesta a prueba de la perspectiva identifica en un estudio de caso histórico comparativo de dos CA dedicados a la ingeniería: a) una estructura de premisas de decisión que tiende a permanecer, que diferencia a la colegialidad y la respuesta grupal y b) el comportamiento de cada CA como sistema autopoietico de decisiones. Consideran que, las expectativas que sugieren estos hallazgos deberán ponerse a prueba en otros CA.

En el estudio de redes epistémicas destaca el trabajo de Grediaga (2007), “Tradiciones disciplinarias, prestigio, redes y recursos como elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento”, hay una aproximación a las formas de desarrollo de la vida académica, y a los patrones de comunicación y difusión de resultados de los académicos mexicanos. Concluye que la productividad, las formas de integración con otros miembros de la profesión y las oportunidades de desarrollo de las trayectorias académicas están influidas también por la construcción de prestigio, la cual requiere,

además del trabajo sistemático, del establecimiento de redes y del paso del tiempo. Los resultados del análisis del comportamiento de las distintas variables según la fecha de incorporación a la vida académica (utilizándose la periodización propuesta en función de los cambios en el sistema de reconocimientos y recompensas de la profesión en el país) proporcionan acceso a la dimensión histórica asociada con el desarrollo del sistema de educación superior y de las políticas públicas relativas en México y, por lo tanto, permiten diferenciar los contextos en que ocurrió el ingreso de los individuos a esta actividad profesional, así como también abren la posibilidad de reflexionar sobre los cambios en la productividad y en las modalidades de integración dentro de la carrera académica en los distintos momentos de la trayectoria de los individuos. Este también es un elemento que los programas de evaluación de la productividad no han contemplado de manera suficiente y que explica, en parte, el descontento de muchos académicos a quienes les cambiaron las reglas del juego.

Hay estudios de las políticas públicas, los cambios y características de los resultados de investigación, a partir de la constitución de las redes de conocimiento. También están las tendencias en reorganización del contexto institucional para facilitar nuevas respuestas organizativas de las redes institucionales nacionales e internacionales.

Otro trabajo relevante es el libro de Luna y Casas *Itinerarios del conocimiento: formas, dinámicas y contenido. Un enfoque de redes*, Bueno (2004) reseña que en este libro se analizan las redes de generación del conocimiento y los sectores productivos. Investigadores e ingenieros son los protagonistas en este libro. Se trata de un esfuerzo colectivo cuyo interés central es analizar cuidadosamente la interacción entre el mundo académico y empresarial en redes donde fluye información y conocimiento. El resultado obtenido demuestra un importante esfuerzo interdisciplinario que da cabida a una mejor comprensión de estas formas complejas de interacción social.

El tema es de gran actualidad. Para México, se trata de un fenómeno que como tendencia surge recientemente en diferentes regiones del país, después de la apertura de mercados, de la reconversión industrial de los años ochenta, de la expansión de centros de investigación auspiciados por el estado y por fondos internacionales. La

vinculación empresa-academia es un fenómeno obligado de los actuales procesos de flexibilización productiva, el cual exige al sector manufacturero ajustarse a parámetros de certificación “universal”, a resolver problemas de adecuación e innovación tecnológica.

Un artículo reflexivo es “La Política PROMEP y la reconfiguración de la organización académica a través de los “cuerpos académicos”. Un análisis a partir de la encuesta RPAM 2007”, donde Pérez Mora (2010) enfatiza que, el trabajo colectivo de los académicos ha sido una constante en la historia de las universidades; esta “colectividad” ha sido estudiada a través de conceptos como “campo científico” (Bourdieu, 1976), “los colegios invisibles” (Merton, 1977), las disciplinas y organizaciones (Becher, 1987; Clark, 1987), las tribus académicas (Becher, 2001), la selva académica (Follari, 2008) entre otros. Sin embargo, la idea formalización de los grupos de investigación a través de un registro y control institucional, impuesto por una política federal es un fenómeno nuevo. La creación de los “cuerpos académicos” en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), es una estrategia gubernamental en búsqueda de la profesionalización y mejora del gremio, sin embargo su rigidez y algunas de sus imprecisiones en la manera en que deben funcionar han sido duramente criticadas por los estudiosos de la educación superior (Acosta Silva, 2006; De Garay Sánchez, 2009; Gil Antón, 2006). Sin embargo es innegable que ha cambiado las dinámicas institucionales y ha generado una serie de prácticas de adaptación, rechazo, simulación, en los académicos, además de otros efectos como el incremento en la participación de los académicos con agentes externos a su institución, la búsqueda de proyectos colectivos y a mayor escala, entre otros. A partir de esta realidad nos interesa analizar la manera en que la política, a través de la conformación de los cuerpos académicos, está impactando en su actividad cotidiana. Este trabajo se basa en información de la base de datos generada en una encuesta aplicada a nivel nacional por la *red de estudios sobre académicos* RDISA en el proyecto denominado “*La reconfiguración de la profesión académica*” RPAM. Expone algunas variables que reflejan la importancia que otorgan los académicos a las diferentes funciones encomendadas por la política (docencia, investigación, extensión, vinculación, gestión), la relación entre los cuerpos académicos de los tres diferentes grados de consolidación

con su pertenencia al SNI, su participación en el programa de estímulos institucional y el reconocimiento al llamado “perfil deseable”, así como el grado de satisfacción de los académicos con los diferentes programas impulsados por la política. Finalmente se realizan algunas inferencias sobre el estado y las expectativas de esta nueva forma de organización académica, que parece predecible que seguirá formando parte de las estratégicas centrales de la política pública para la profesionalización de la planta académica en los próximos años.

Un dato importante es que la política PROMEP no opera en universidades de gran tradición de investigación como es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y tampoco en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), en ambas instituciones no existe la figura de CA y no por ello se carece de investigación colectiva. Pero también llama la atención que en las universidades que sí existen los CA un 15.4% de integrantes del SNI se mantienen en cuerpos académicos en Formación, lo que constituye una cifra considerable dado que los anteriores porcentajes corresponden a los dos rangos que en términos absolutos abarcan la mayor parte de la población, es decir, el 15.7% de SNI que no pertenecen a CA es mayor en términos absolutos que el 66.7% de los SNI que pertenecen a CA consolidados, ya que la “n” de los primeros es de 1, 316 y de los segundos de 66. Así podemos deducir que los miembros del SNI en su mayoría no están respondiendo a la lógica de los CA, sino que la actividad de investigación se realiza principalmente al margen de éstos (Pérez Mora, 2010).

En un documento de Yañez *et al.* (2014) “Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación”, los autores describen los cambios suscitados en las Escuelas Normales de Sonora, a partir de políticas públicas que encomendaron la creación de cuerpos académicos cuyas metas promueven que los docentes realicen investigaciones colegiadas. Mediante un estudio con un enfoque cualitativo, utilizando la fenomenología como marco teórico-metodológico, se partió del objetivo de analizar el significado que docentes normalistas destacados le otorgan a la permanencia y consolidación de los cuerpos académicos de su subsistema. Para esto, se indagó sobre la experiencia vivida de tres docentes desde el impulso del Programa de Mejoramiento del Profesorado en 2009, hasta la actualidad. Se encontró que las

variables de mayor relevancia para la permanencia y consolidación de los colegiados fueron: el trabajo colaborativo, la habilitación de grado académico, mayor financiamiento a las instituciones y asesoría externa. Se concluye que es necesaria una mayor vinculación con otras Instituciones de Educación Superior con el fin de aprovechar su mayor tradición en la ardua tarea que resulta la investigación.

Yurén *et al.* (2015) escriben acerca de las prácticas de los cuerpos académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Interesadas por lo que pasa en el campo de la educación, preguntan: ¿Cómo influye la racionalidad de esas políticas en la dimensión ética de las prácticas de quienes integran cuerpos académicos en el campo de la educación?; ¿De qué manera repercute esto en la formación ética de los estudiantes?

Entre algunas reflexiones 1) la racionalidad instrumental de las políticas aplicadas a la educación superior, concretadas éstas en el Promep, ha propiciado que, desde la integración de los CA estudiados hasta el logro y el mantenimiento de su consolidación, se realicen prácticas basadas en la cooperación interesada, cuya motivación es la búsqueda de la ganancia.

2) La cultura de la investigación que promueven los CA estudiados conlleva una tensión entre dos tendencias: por un lado, un afán de productividad, y por el otro, un sentido de compromiso con la tarea de realizar investigación de buena calidad y formar investigadores y profesionales éticos. La tensión provoca dilemas cuya resolución no siempre se resuelve en favor de la ciencia y de la formación de los estudiantes.

3) Los CA no pueden sustraerse al sistema de eticidad que rige en la educación superior y, por ende, a la racionalidad instrumental de las políticas y estrategias que les son impuestas, sin embargo, sí pueden resistirse a ese sistema de eticidad.

4) Si bien es cierto que la colaboración entre los investigadores es conveniente para lograr buenos resultados, la manera en la que se conformaron y operan los CA no siempre está contribuyendo a ello. Antes bien, en ciertos casos parece

contraproducente ejercer presión para mantener a los académicos en los CA, cuando no media entre ellos el reconocimiento.

5) Limitar la formación ética de los estudiantes a procesos de socialización cuando la eticidad obedece a la racionalidad instrumental, resulta contraproducente. La construcción de un *ethos* crítico que atienda a criterios de nivel posconvencional requiere de una estrategia cuidadosa que incluya información, debate, dilemas y un acompañamiento comprometido.

En el artículo de Dimas *et al.* (2012) “Hacia el perfeccionamiento institucional de los cuerpos académicos en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México”, se aborda un tema de crucial importancia para las IES. En particular, en México, el trabajo colegiado de los académicos es una problemática no resuelta, a pesar de los esfuerzos que se han realizado en este sentido. Por estas razones, es imprescindible una reflexión sistemática y fundamentada sobre las potencialidades de los cuerpos académicos para el fortalecimiento de la planta docente y su consiguiente repercusión en la calidad educativa. Este artículo expone los resultados finales producto de un trabajo de investigación realizado en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME), que tuvo como objetivo caracterizar los cuerpos académicos de modo que se constate el estado actual y la perspectiva de los citados órganos.

Cabrera *et al.* (2013) abordan la creación y recreación de enfoques filosóficos, teóricos y metodológicos sobre educación, como producto del trabajo de cuerpos académicos (CA) y Grupos de Investigación de la Red de investigadores y cuerpos académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (Redica-FTyCE), los cuales desarrollan sus historias y las comparten a través de la narrativa autobiográfica.

Ante esta perspectiva analítica es necesario contextualizar política y socialmente a los profesores investigadores para quienes la circunstancia de la creación del Promep deviene fundamental en “el proceder de los académicos en el nivel de educación

superior” (Cabrera *et al.*,/ 2013: 34), y justamente esta instancia orienta el quehacer docente en dos vertientes: individual y colectiva como las que guían este capítulo.

Suárez y López (2006) escriben acerca de la organización académica de las universidades públicas: entre círculos y pueblos. Hablan de la estrategia de cambio apoyada en los denominados cuerpos académicos; consideran que sus resultados pueden ser irregulares debido a una terminología poco clara. En la literatura y en el discurso oficial el término cuerpo académico no es usado como sinónimo de comunidad sino como grupo disciplinar concebido como un elemento organizador al cual se le atribuyen responsabilidades y tareas, pero sin precisar los arreglos estructurales y normativos para que cumplan los propósitos que se les asignan. Este trabajo identifica insuficiencias e imprecisiones del discurso las cuales permiten visualizar escenarios posibles con la intención de clarificar y encauzar el camino que se busca. Preguntan los autores ¿Son una mejor opción frente a las formas de organización actuales?, ¿Se requieren adecuaciones en las formas y procedimientos actuales para aprovechar su potencial?

Se observa que algunos estudiosos orientan sus investigaciones en las trayectorias académicas, el trabajo académico, las comunidades y organizaciones académicas. Asimismo, son diversas las perspectivas de los estudios de referencia que van desde una evaluación de la política pública en educación superior pasando por resultados caóticos de grupos académicos y de investigación, hasta historias exitosas de cuerpos académicos creados en instituciones educativas. A nuestro criterio, el problema radica en la implementación de una política en la que no se reconocen las diferencias ni procesos complejos, lo que implica el riesgo de naufragar en sus propósitos y objetivos principales.

4. Los cuerpos académicos como política de formación docente y de investigación a nivel federal

Historia de los cuerpos académicos: una política pública

En el Programa de Mejoramiento (PROMEP, 2006) fue instituido por la SEP a finales de 1996 y creado con dos objetivos principales: el primero, mejorar el nivel de habilitación del profesorado de tiempo completo en las universidades públicas mediante un programa de becas que permitiese la obtención de grados de maestría y doctorado en instituciones de buen nivel académico en México y el extranjero. El segundo, favorecer el establecimiento y operación de los denominados cuerpos académicos, concebidos como colectivos de profesores e investigadores para el desarrollo de proyectos de investigación y docencia.

En el año 2001, la ANUIES y la SEP diseñaron el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de las instituciones de educación superior, en el cual se reconoce que la fortaleza de una institución, su capacidad para poder cumplir con la calidad y eficacia de los propósitos institucionales, radica fundamentalmente en la calidad de su profesorado. La finalidad de este programa fue integrar, habilitar y mejorar las plantas académicas de las universidades públicas estatales que respondieran a los retos y propósitos institucionales. A su vez, el objetivo es alcanzar estándares internacionales tanto en la formación como en el desempeño del personal académico de carrera. Estos fondos se orientan a universidades públicas estatales, universidades públicas estatales de apoyo solidario y universidades públicas federales.

El PROMEP en las instituciones de educación es la primera política de Estado en educación superior que se establece más allá de los periodos sexenales. Plantea la formación de un gran número de profesores en el nivel doctoral, con una meta para el año 2006 de 30 mil doctores. Hablar de un cuerpo académico es hablar de una figura con características particulares que tienen rasgos invariantes y que permite planear mejor el desarrollo de una institución y fortalecer las políticas para la conformación de éstos grupos.

Hemos entendido a los cuerpos académicos como grupos que pueden ser de característica disciplinar o multidisciplinar. Es evidente que un cuerpo académico Multidisciplinar es mucho más complejo y difícil de conformar aunque podemos encontrar grupos disciplinares que comparten uno o varios temas, una o varias líneas de investigación, así como un conjunto de objetivos y metas con relación a su actividad académica; es decir, aquí se reconoce que un cuerpo académico puede tener como un objetivo fundamental I reflexionar acerca de la actividad docente hacia el interior de la institución (Rubio Oca,1996).

En el 2006 en las universidades del país se promovió una nueva forma de organización llamada “cuerpos académicos”. Oficialmente cuerpo académico lo constituyen grupos de profesores de tiempo completo (PTC) que comparten objetivos y metas académicas, que se caracterizan principalmente porque:

- En las universidades públicas estatales comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento, LGAC (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios.
- En las universidades politécnicas comparten una o varias líneas innovadoras de investigación aplicada y desarrollo tecnológico (LIIADT), las cuales se orientan principalmente a la asimilación, transferencia, creación y mejora de tecnologías; trabajan en proyectos que atienden necesidades concretas del sector productivo y participan en programas de asesoría y consultoría a dicho sector.
- En las universidades tecnológicas comparten una o varias líneas de investigación aplicada y desarrollo tecnológico (LIIADT), las cuales se orientan principalmente a la asimilación, transferencia y mejora de tecnologías existentes; trabajan en proyectos que atienden necesidades concretas del sector productivo y de servicios (SEP, 2007:7).

En un cuerpo académico se desarrollan labores de docencia, investigación y difusión de manera sistemática, articulados en torno a objetos de estudio, disciplinares o temáticos similares o parecidos. Se cultivan saberes y técnicas, desarrollan proyectos, o comparten preocupaciones científicas o académicas parecidas, más o menos familiares, y además, lo hacen en los mismos espacios institucionales.

La ANUIES (2000) incluyó en su documento oficial “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES” incluyó consolidar los cuerpos académicos. Entendiendo “cuerpo académico” a “grupos de profesores de carrera de una dependencia académica que se vinculan por sus intereses y objetivos comunes en cuanto a sus funciones docentes y a sus objetos de estudio o investigación, así como al uso de formas de producción y transmisión del saber particular de algún campo científico o humanístico”. Estos son considerados “la fuerza motriz del desarrollo institucional”, por lo que su consolidación se vislumbra como una de las metas más importantes del futuro de la educación superior mexicana (2000: 169-173).

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* retoma, en su apartado sobre la educación superior, una parte sustancial de esta propuesta, y la coloca entre los programas relacionados con el cumplimiento del objetivo estratégico de “Educación Superior de Buena Calidad” (SEP, 2001).

Por sus características de programa, parecería haber cierto consenso, reconociendo el contexto de abstracción en que se formula el concepto. Pero el problema empieza cuando las palabras se vuelven presupuestos, programas y formatos, y se espera de ellos una suerte de transformación inmediata de las condiciones, los comportamientos y los desempeños de los académicos y de las universidades.

4.1 Panorama de una política pública

Diversas Instituciones de Educación Superior en México han realizado adaptaciones para responder a las exigencias de una política ávida de mayor calidad en la enseñanza, mejor nivel de la investigación científica, integración a redes nacionales e

internacionales, así como el establecimiento de acuerdos de cooperación para hacer frente a los propósitos del fenómeno de globalización del conocimiento.

Las transformaciones institucionales han dado lugar a cambios cualitativos, a una creciente diferenciación institucional y el surgimiento de nuevas formas de organización académicas y profesionales. Estas dinámicas han hecho visible la heterogeneidad entre los “académicos” e “investigadores”, a la vez orientados hacia las prácticas disciplinarias e interdisciplinarias procurando vincular sus compromisos con sus respectivas áreas del conocimiento.

En este contexto de las políticas de actualización, mejora y profesionalización, crearon los términos discursivos y organizacionales que han condicionado la vida institucional así como la internacionalización del conocimiento.

De manera específica, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) surgió como resultado del análisis de la SEP, en el que se mostraba que un alto porcentaje de profesores de carrera en las universidades, no contaban con el nivel académico adecuado (doctorado) ni se articulaban en tareas de investigación (Secretaría de Gobernación, 2009).

5. Marco normativo de los cuerpos académicos

De acuerdo con las Reglas de Operación del PROMEP (2009), publicadas en el diario oficial de la federación, la normatividad que sustenta los cuerpos académicos es la siguiente:

"En el marco de los objetivos contenidos en el Eje "Igualdad de oportunidades" del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, "Eje 3", 2012 Objetivo 14 "Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior", el PROMEP responde al propósito de impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las universidades, como un medio estratégico para elevar la calidad de la educación superior y que está dirigido a

todos los profesores de tiempo completo, preferentemente, adscritos a cada una de las IES participantes en el PROMEP.”⁶

Esta normativa, enmarcada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, coincide con las políticas internacionales sobre I+D y se consideran los resultados presentados por diversos organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 1999), (UNESCO, 1998; CEPAL-UNESCO, 1992), donde se establece que el bienestar social de un país se encuentra vinculado de manera directa con el nivel educativo de la población y con la investigación que realizan. Además del Plan de Desarrollo la Ley para el fomento de la Investigación científica y tecnológica (LCYT, 1999) regula los apoyos que el Gobierno Federal está obligado a otorgar para impulsar, fortalecer y desarrollar la investigación científica y tecnológica en general en el país.⁷

Por lo tanto, la creación de CA responde a las demandas actuales de la sociedad del conocimiento. De forma tradicional, la manera de producción del conocimiento se sustentaba en la capacidad de una persona de crear ciencia y tecnología, sin embargo, la difusión del conocimiento no se suscribe al ámbito individual sino a lo colectivo, por lo que el trabajo multidisciplinario regulado en los CA es pertinente en las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que fomenta el trabajo colegiado y propicia la creación de redes de colaboración.

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, señala en su objetivo 1 “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, estrategia 1.14, que es necesario fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico y dar continuidad al PROMEP y extender su operación a todos los subsistemas de educación superior, adecuándolo a las características y circunstancias particulares de cada uno.

⁶ Acuerdo número 526 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Gobernación. México, 30 de diciembre de 2009.

⁷ Diario Oficial de la Federación, 21 de mayo de 1999.

Entre sus objetivos, el *general* consiste en contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de profesionistas competentes, a través de un profesorado de tiempo completo que eleva permanentemente su nivel de habilitación con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. El objetivo específico: los profesores de tiempo completo (PTC) de instituciones públicas de educación superior con capacidades para realizar investigación-docencia se profesionalicen, se articulen y consoliden en cuerpos académicos propiciando la integración de redes temáticas de colaboración.

La cobertura de atención del Programa es a nivel nacional y se refiere a los PTC y grupos disciplinares de investigación de las IES adscritas (Población Potencial), cuyos profesores requieran habilitación y el fortalecimiento de sus cuerpos académicos.

La Población Objetivo son preferentemente los PTC y CA que cuenten con los datos curriculares mínimos de cada profesor, para concursar en las convocatorias y que son parte de cualquiera de las IES enlistadas en las Reglas de Operación del Programa.⁸

La creación de CA como grupos especializados de docentes con una sólida formación académica y compromiso institucional trae a colación la reorganización de prácticas cotidianas del trabajo docente y de investigación al interior de las universidades públicas.

Los CA resultan una unidad de fortaleza al perfil del docente y del alumno vía investigación; serán los núcleos donde el estudiante se involucre desde una etapa temprana en el camino de la investigación educativa (formación de recursos humanos).

Docencia y tutoría son dos de las funciones relevantes para la vida colegiada del CA debido a que “la transmisión del conocimiento y la atención individual o en grupo de

⁸ El Programa atendía en su inicio a 39 instituciones y en el transcurso de su operación este número ha crecido de manera notable. La presente administración en cumplimiento de la política educativa establecida en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 ha extendido los beneficios del PROMEP incorporando los diferentes subsistemas de educación superior en la Población Objetivo del Programa.

estudiantes, permitan coadyuvar a su mejor desempeño...” (SEP, 2006: 76), y son de los rubros con los que se fortalece a la institución en la cual se desempeña el CA.

Un aspecto que fortalece la producción de conocimiento en los CA es el diseño y práctica de una agenda común de investigación (López, 2010). Con la directriz de los proyectos de investigación que se habían generado, el equipo recupera con celeridad los primeros resultados y mediante la combinación de una discusión teórica, produce textos que dan cuenta del proceso de indagación y los hallazgos encontrados:

"Son muchos los objetivos que buscan los cuerpos académicos; funciones de docencia, tutoría, dirección de tesis, producción de investigación y gestión académica; no obstante, ... el de mayor importancia es la producción de conocimiento..."

En la década de los noventa y derivado del análisis realizado por la SEP, la ANUIES y el Conacyt sobre la situación que prevalecía dentro del Sistema Nacional de Educación Superior, se encontró que un alto porcentaje de profesores de carrera de las Universidades Públicas Estatales no contaba con el nivel académico adecuado (doctorado), ni articulado en las tareas de investigación (cuerpos académicos) (Informe Ejecutivo PROMEP,2014).

Dicho análisis dio como resultado que a finales de 1996 surgiera el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los CA, reconociendo que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, entre éstos quizás el más importante es el PTC con formación completa capaz de realizar con calidad sus funciones, permitiéndoles comprender y comunicar conocimientos en niveles superiores a los que imparten con experiencia apropiada, esto es, actividades docentes y de generación o aplicación innovadora del 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 las IES, de tal suerte que el perfil del

profesorado de acuerdo a la tipología de los programas y subsistemas es fundamental para la transformación de la educación superior que se requiere en el país.

5.1 Características de los cuerpos académicos a nivel nacional

Los cuerpos académicos reconocidos en PROMEP se suscriben a un área de conocimiento y cuentan con un grado de consolidación. PROMEP establece seis áreas de conocimiento:

- Agropecuarias,
- Salud,
- Naturales y exactas,
- Sociales y administrativas,
- Ingeniería y Tecnología, y
- Educación, humanidades y artes

Con sus respectivas disciplinas el grado de consolidación se define en función de las características del CA y de la trayectoria de los miembros que lo conforman (mínimo 3 PTC incluyendo a un responsable). Los tres grados existentes son: Cuerpo Académico Consolidado (CAC), Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) y Cuerpo Académico en Formación (CAEF).

Cuerpo Académico Consolidado (CAC)

- En un CAC, la mayoría de sus integrantes cuentan con licenciatura, especialidad o maestría que los capacita para desarrollar y aplicar innovadoramente el conocimiento.
- Cuentan con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan de LIIADT consolidadas.

Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC)

- Más de la mitad de los integrantes cuenta con nivel de posgrado (especialidad, maestría o doctorado) y tiene el perfil PROMEP.
- Capitalizan las líneas de acción, la vinculación con las organizaciones y la sociedad para diseñar proyectos y líneas de generación y aplicación del conocimiento.
- Hacen evidente la influencia que el CA ha logrado en la sociedad y las organizaciones, de acuerdo a las líneas de investigación definidas.
- Elaboran productos de investigación que sistematizan la experiencia de las acciones de vinculación: estudios de caso, artículos, capítulos de libro, libros, bases de conocimientos, manuales de operación, informes técnicos como resultados de las asesorías y consultorías asociadas a las LIIADT, elaboración de software.
- Presentan resultados de asesoría e investigación en congresos, seminarios y eventos similares.

Cuerpo Académico en Formación (CAEF)

- Tienen identificados a sus integrantes.
- Las LIIADT que cultivan son pertinentes a la región, lo cual se refleja en el nombre del CA.
- Sus integrantes sostienen una vinculación con la sociedad mediante su participación en estadías, servicio social, prácticas profesionales.

Cuadro 1. Personal docente y participantes en PROMEP

No.	Institución	Total del personal docente		Total de docentes en Promep	
		Número	% Nal.	Número	% Nal.
		379 267	100.00	4 682	100.0
		135 818	35.81	3 476	74.24
1	Universidad Nacional Autónoma de México	28 311	7.50	0	0
2	Instituto Politécnico Nacional	10 843	2.90	0	0
3	Universidad de Guadalajara	7 751	2	390	8.30
4	Universidad Autónoma de Nuevo León	6 039	1.60	202	4.30
5	Universidad Autónoma de Baja California	5 922	1.60	175	3.70
6	Universidad Autónoma del Estado de México	5 720	1.50	172	3.70
7	Universidad Autónoma Metropolitana	5 641	1.50	288	6.20
8	Universidad Pedagógica Nacional	5 336	1.40	41	0.90
9	Universidad Veracruzana	4 479	1.20	210	4.50
10	Universidad Autónoma de Sinaloa	3 565	0.90	101	2.20

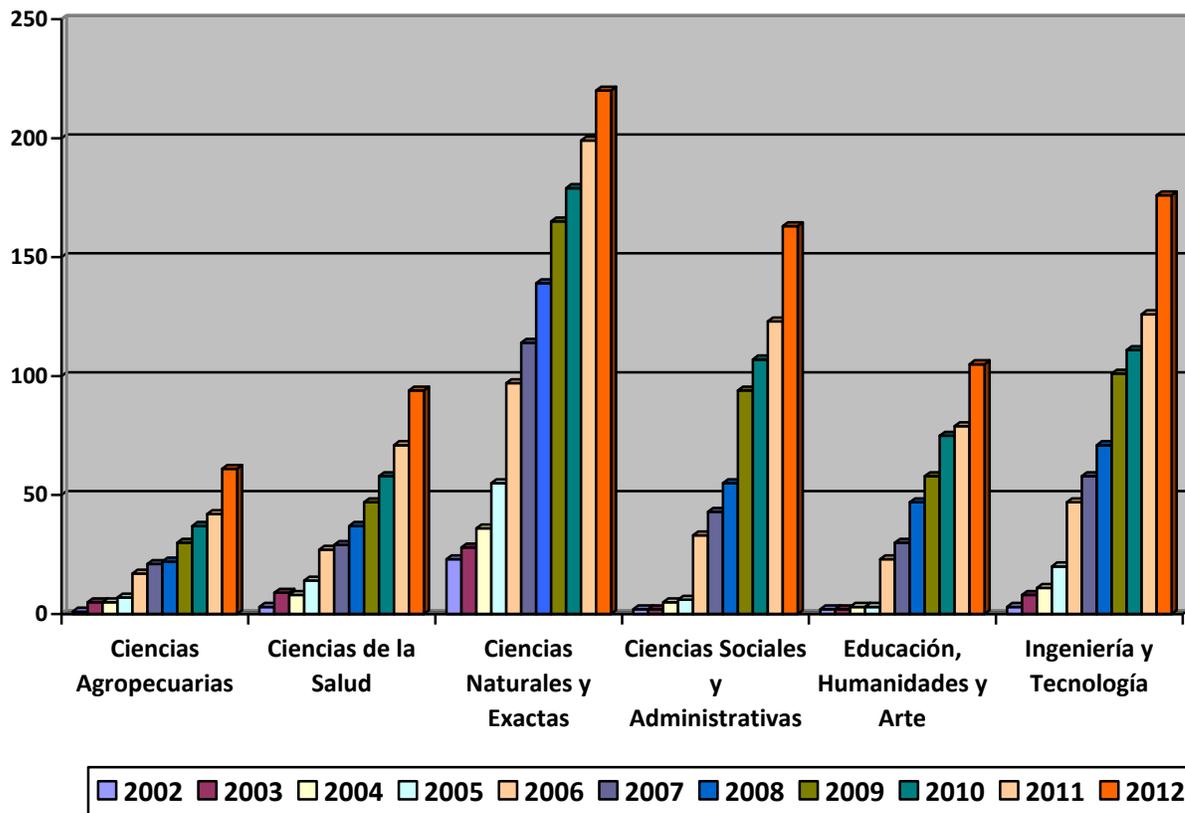
Fuente: Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas, Execum 2015. UNAM, 2015.

Para fines comparativos consideramos 10 universidades de un total de 45 de la base Execum 2015. El total del personal docente a nivel nacional es de 379 267 y de docentes en PROMEP es de 4 682.

La UNAM y el IPN concentran mayor personal docente y no registran docentes en PROMEP debido a que son instituciones que por tradición realizan investigación, es decir, sus recursos y líneas de investigación son generadas desde su interior.

A nivel nacional el PROMEP registra un incremento de cuerpos consolidados en las distintas disciplinas, se muestra en el siguiente gráfico

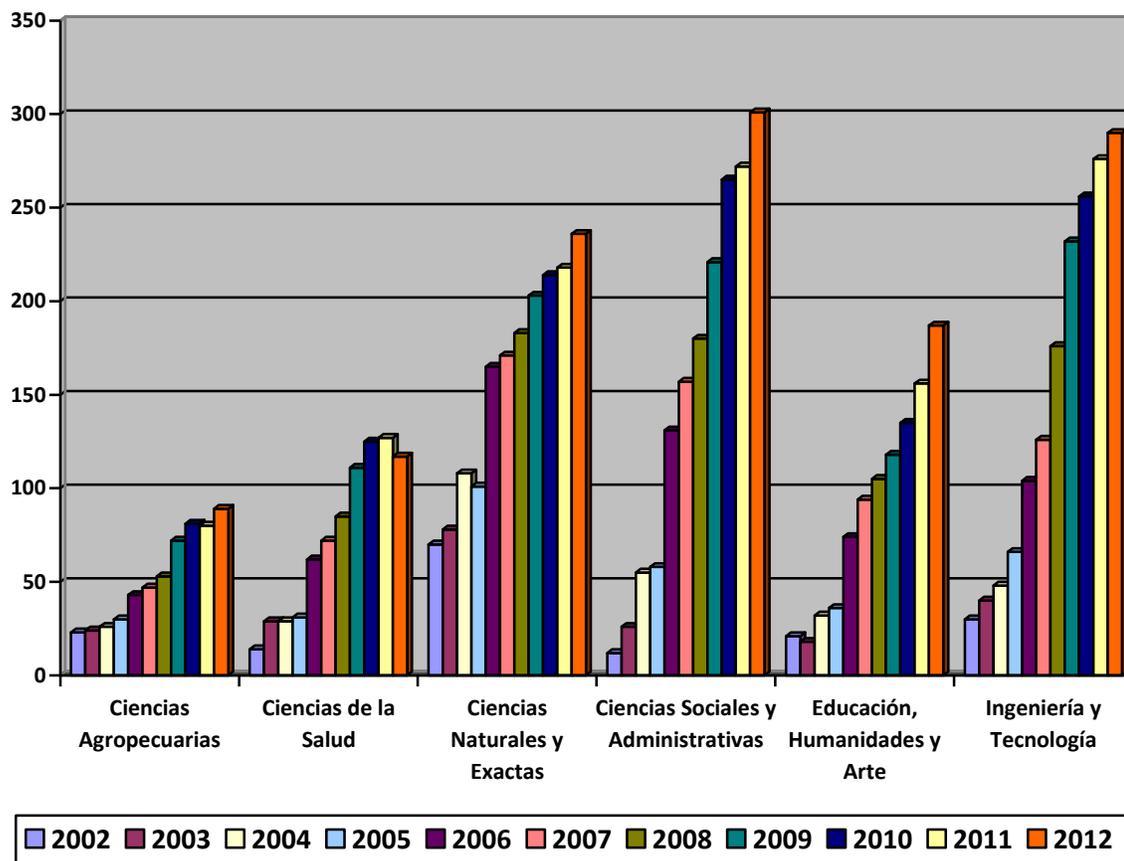
Gráfico 1. Cuerpos Académicos Consolidados en las instituciones adscritas al PROMEP, por área de conocimiento y año



Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>

El gráfico 1 muestra el crecimiento gradual de cuerpos académicos en las distintas áreas del conocimiento. En la primer década se registra un incremento del 100%, el trabajo de consolidación es mayor en las áreas de Ciencias Naturales y Exactas y menor en las Ciencias Agropecuarias.

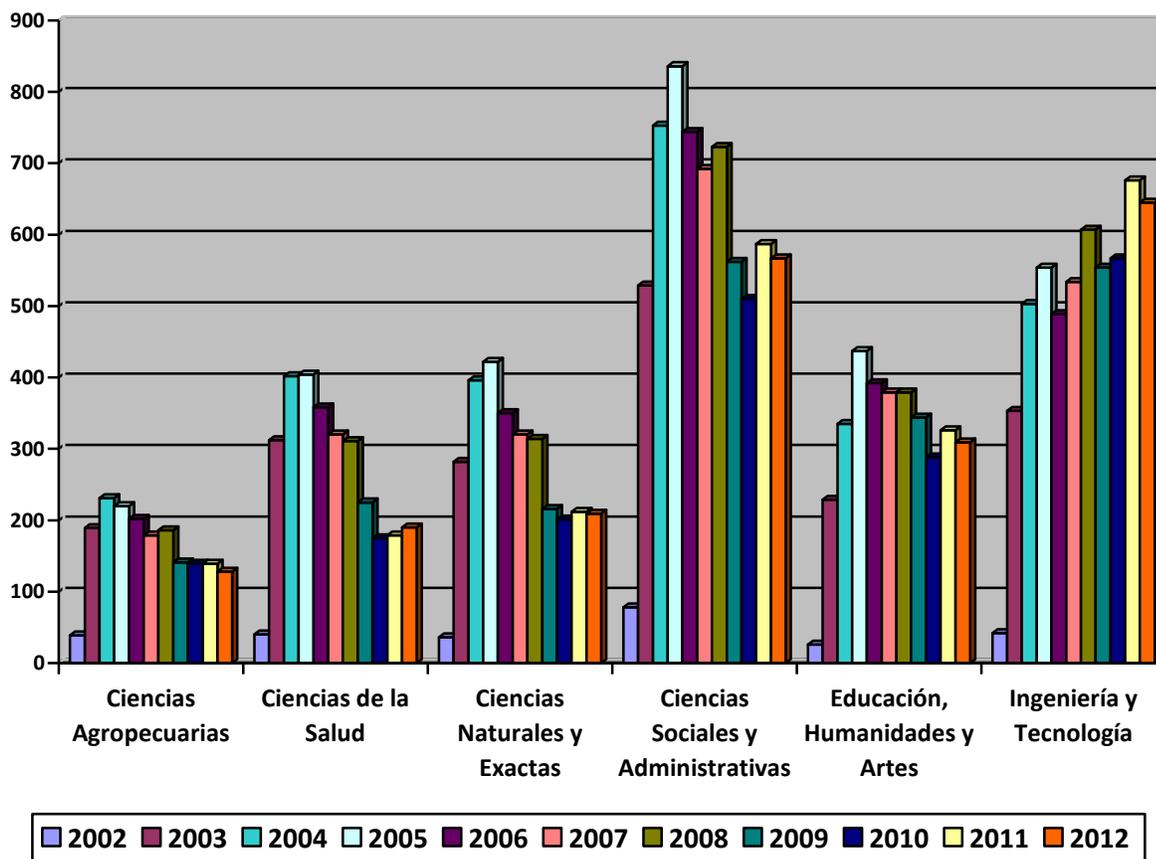
Gráfico 2. Cuerpos Académicos en Consolidación en las instituciones adscritas al PROMEP, por área de conocimiento y año



Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>

El gráfico 2 expone la dinámica de los CAEC y son las áreas de Ciencias Naturales y Exactas, así como las Ciencias Sociales y Administrativas con mayor crecimiento, siguiéndole el área de Ingeniería y Tecnología.

Gráfico 3. Cuerpos Académicos en Formación en las instituciones adscritas al PROMEP, por área de conocimiento y año



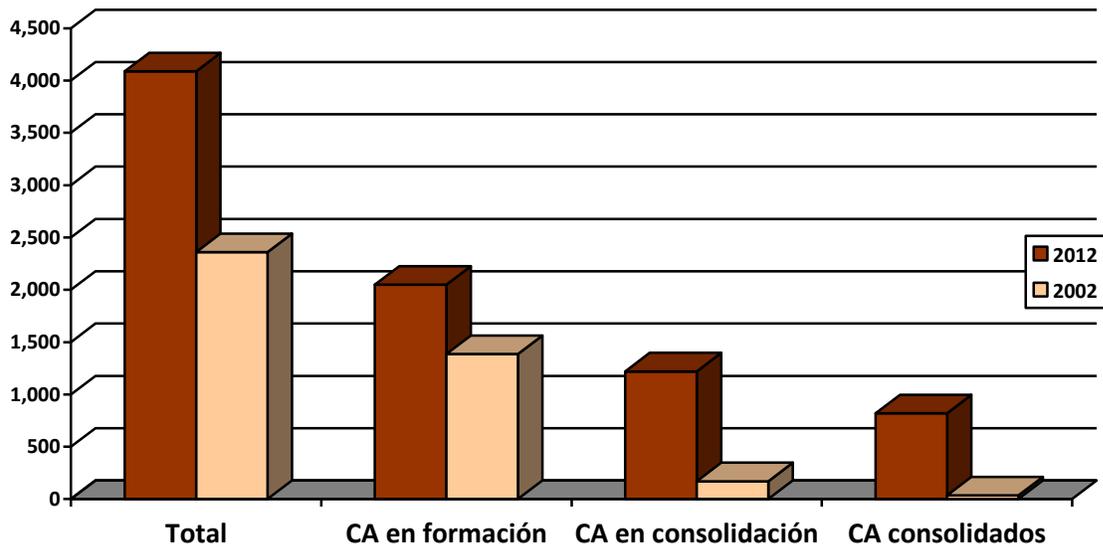
Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>

De las seis áreas con cuerpos académicos, se sitúa en primer lugar el área de Ciencias Naturales y Exactas con 220 CA; le sigue el área de Ingeniería y Tecnología con 176 CA. En tercer lugar, se ubica el área de Ciencias Sociales y Administrativas con 163 CA; En cuarto sitio están 105 CA de Educación, Humanidades y Arte. El área de Ciencias de la Salud registra 94 CA y finalmente, el área de Ciencias Agropecuarias con 61 CA.

En los primeros 4 años de la política de CA, el crecimiento fue lento y a partir del 2006, se observa el despunte en todas las áreas. El incremento registrado expone una respuesta positiva a partir de la implementación de una política nacional, el impulso a la

investigación es favorable a partir de mayor registro y participación de académicos en CAC.

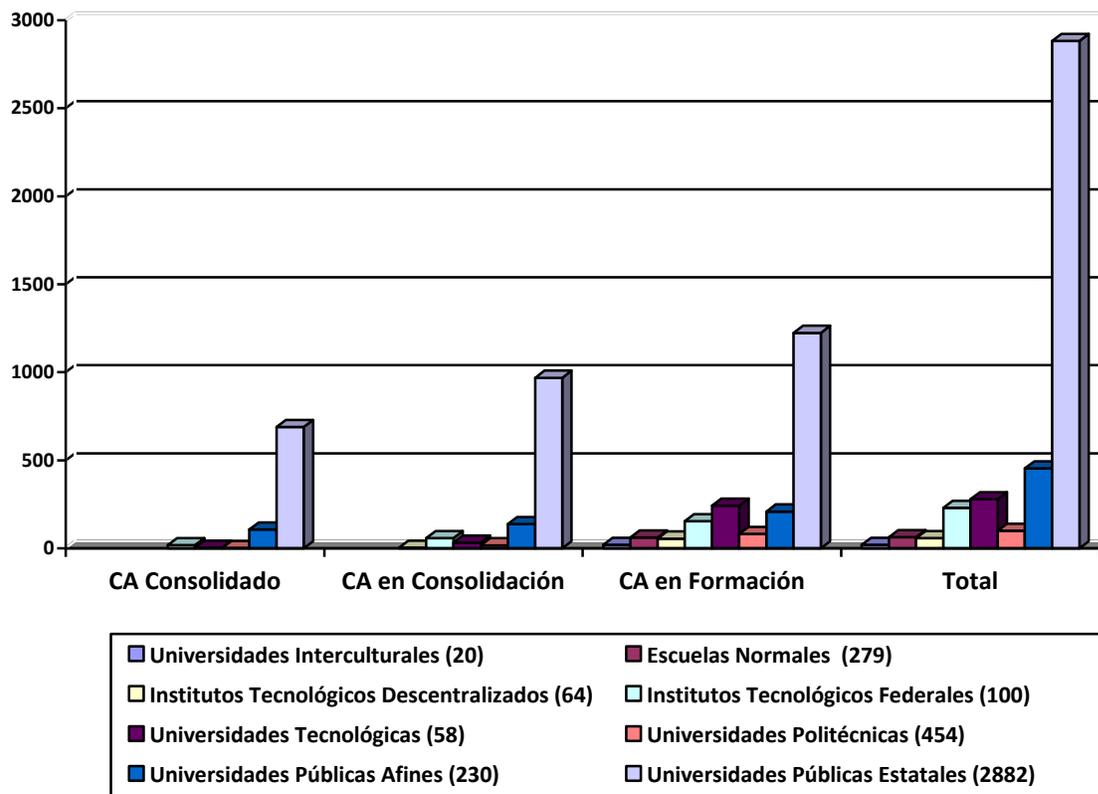
Gráfico 4. Cuerpos Académicos reconocidos por PROMEP



Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>

Durante diez años se observa un aumento de Cuerpos académicos de más del 40%, porcentaje que refleja la consolidación de una política nacional. Los CAC son menos en comparación con los CAEC y CAEF.

Gráfico 5. Registro de Cuerpos Académicos en PROMEP 2013, por tipo de institución



Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>

La participación de las IES muestra la predominación de la Universidades Públicas Estatales en cuanto a cuerpos consolidados, en consolidación y en formación.

**Cuadro 2. Distribución de cuerpos académicos en PROMEP
(números relativos)**

Institución	CA Consolidado	CA en Consolidación	CA en Formación	Total
Universidades Interculturales			20	20
Escuelas Normales		3	61	64
Institutos Tecnológicos Descentralizados		3	55	58
Institutos Tecnológicos Federales	18	58	154	230
Universidades Federales	4	32	243	279
Universidades Politécnicas	1	17	82	100
Universidades Públicas Afines	107	138	209	454
Universidades Públicas Estatales	689	969	1,224	2,882

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>

El corte hecho en el 2013 revela un incremento en diez años del 50% en el total de cuerpos académicos registrados. En representación gráfica el porcentaje de crecimiento a más de diez años, esta política nacional podría resultar suficiente en el ámbito de la investigación, o bien, todo lo contrario. El incremento en porcentaje refleja una dinámica positiva en relación a la pertinencia de agrupamiento de los académicos de las universidades, pero ¿hasta qué punto exacto es positivo y productivo el agrupamiento?

En comparación con el grueso de instituciones educativas, el mayor número de CA se concentra en las Universidades Públicas Estatales, este grueso de universidades lo suman 34 instituciones (ver cuadro 3). Para fines metodológicos se centrará la atención en esta población.

Cuadro 3. Número de Instituciones de Educación Superior por año

Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año												
	1996	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Universidades Públicas Estatales (UPE)	34	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	20	23
IES Federales			3	4	6	8	7	7	7	7	7	8	8
Universidades Politécnicas		1	4	16	16	23	30	35	43	43	49	55	55
Universidades Tecnológicas		22	48	60	60	60	60	65	77	88	102	107	107
Institutos Tecnológicos Federales					110	110	110	111	130	132	132	134	132
Escuelas Normales						257	250	250	250	255	255	260	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados							49	60	77	82	86	86	103
Universidades Interculturales							9	9	8	8	8	8	8
Total	39	70	103	129	242	510	568	594	645	671	695	714	730

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

Un aspecto significativo de las instituciones educativas es su crecimiento anual como espacios educativos, no así, el caso de las Universidades Públicas Estatales, que según el cuadro, se mantienen con la misma cantidad desde el año 1996 a la actualidad. El resto de institutos, normales y universidades registran un aumento significativo como Instituciones de Educación Superior.

5.2 Evaluación de los programas sociales apoyados con subsidios y transferencias

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) es un programa transversal para todos los tipos de educación que contempla la SEP, específicamente el tipo superior asimila los objetivos, estrategias y acciones del Programa de Mejoramiento del Profesorado –PROMEP– (1996-2013), de este modo el PRODEP para el tipo Superior (tS) busca profesionalizar a los PTC de las instituciones públicas de educación

superior para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno.

Cobertura y Beneficios:

Actualmente la cobertura de atención del Programa se extiende a 730 instituciones públicas de Educación Superior (IES) en el país. De esta cantidad sólo 34 son Universidades Públicas Estatales con 2 282 CA.

En el primer trimestre de 2015 el PRODEP-tS, conforme lo establece su Plan Anual de Trabajo, publicó sus convocatorias 2015 y en el marco de éstas se llevó a cabo el Acopio Electrónico de las solicitudes para los apoyos de carácter individual, también realizó la dictaminación de las solicitudes de cambio de grado de desarrollo de los cuerpos académicos de la convocatoria 2014 y réplicas de los dictámenes 2014. Al mismo tiempo el Programa continuó con el análisis y procesamiento de los ajustes solicitados a los apoyos otorgados en años anteriores, tomando en consideración las actividades mencionadas, el Programa atendió en tres meses a 180 instituciones.

El reconocimiento que otorga el PRODEP a los profesores que cumplen con las funciones sustantivas de un profesor de tiempo completo tiene una vigencia de tres años y puede ser renovado al término de ese periodo, la pérdida de la vigencia provoca que el número de profesores que ostentan este reconocimiento varíe en el transcurso del año.

Cuadro 4. Instituciones de Educación Superior atendidas en el cuarto

Trimestre de 2015

Subsistema	Siglas	Número de instituciones
Universidades Públicas Estatales	UPE	34
Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario	UPEA	20
Instituciones Federales	IF	7
Universidades Politécnicas	UPT	44
Universidades Tecnológicas	UT	77
Institutos Tecnológicos Federales	IT	85
Institutos Tecnológicos Descentralizados	ITD	70
Escuelas Normales	EN	84
Universidades Interculturales	UIC	8
Total de IES atendidas en el 4o trimestre 2015		429

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

Del cuadro anterior se observa el total de IES atendidas al final del cuarto trimestre 2015 fue de 429 y 34 corresponden a Universidades Públicas Estatales. Para el propósito comparativo seleccionamos las Universidades de regiones distintas, lo que hace visible la dinámica de las universidades más representativas en este trabajo. De las 10 universidades seleccionadas las que registran mayor población de tiempo completo con posgrado son las universidades de Guadalajara, Benemérita de Puebla y la UAEM. Y con mayor porcentaje de perfil, las universidades de Morelos, Colima y Guadalajara en comparación con la UAEM.

Cuadro 5. Cobertura del Programa en el cuarto trimestre de 2015 el Programa para el Desarrollo Docente, para el Tipo Superior

N.º	Entidad	Institución	PTC con posgrado	PTC con Perfil Vigente	% Perfil
1	Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	697	305	44.08%
2	Colima	Universidad de Colima	489	335	67.68%
3	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	766	392	51.65%
4	Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	795	509	63.55%
5	Jalisco	Universidad de Guadalajara	3,528	2,380	67.54%
6	México	Universidad Autónoma del Estado de México	1,398	796	59.31%
7	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	486	367	73.11%
8	Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	1,824	1,115	59.59%
9	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	541	319	60.99%
10	Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	178	136	75.56%
Total de Universidades Públicas Estatales (34)			30,149	17,573	58.34%

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2015.

De las diez Universidades seleccionadas damos cuenta de la cobertura del Programa con mayor porcentaje en Guadalajara, México y Puebla. Los porcentajes

correspondientes se calculan a partir del número de su profesorado con posgrado y con perfil vigente.

Cuadro 6. Profesores de Tiempo Completo con posgrado y perfil vigente

N.º	Entidad	Institución	PTC con posgrado	PTC con Perfil Vigente	% Perfil
1	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	362	226	62.43%
2	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	1,371	881	64.26%
3	Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	177	74	41.81%
4	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	255	95	37.25%
5	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	223	132	59.19%
6	Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	697	314	45.05%
7	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	701	484	69.04%
8	Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	742	513	69.14%
9	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	710	321	45.21%
10	Colima	Universidad de Colima	489	332	67.89%
11	Durango	Universidad Autónoma de Durango	362	223	61.60%
12	Guanajuato	Universidad de Guanajuato	952	546	57.35%
13	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	766	419	54.70%
14	Hidalgo	Universidad Autónoma de Hidalgo	795	538	67.67%
15	Jalisco	Universidad de Guadalajara	3,528	2,426	68.76%
16	México	Universidad Autónoma del Estado de México	1,398	796	59.31%
17	Michoacán	Universidad Autónoma de San Nicolás Hidalgo	1,044	580	55.56%
18	Morelos	Universidad Autónoma del	486	374	76.95%

		Estado de Morelos			
19	Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	657	417	63.47%
20	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	2,750	1,445	52.55%
21	Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	198	76	38.38%
22	Puebla	Universidad Autónoma de Puebla	1,824	1,163	63.76%
23	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	541	354	65.43%
24	Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	178	133	74.72%
25	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	816	573	70.22%
26	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	1,012	562	55.53%
27	Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora	261	209	80.08%
28	Sonora	Universidad de Sonora	951	545	57.31%
29	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	880	540	61.36%
30	Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	920	543	59.02%
31	Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	504	211	41.87%
32	Veracruz	Universidad Veracruzana	1,984	1000	50.40%
33	Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	717	495	69.04%
34	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	901	463	51.39%
Total de Universidades Públicas Estatales			30,149	18,057	59.89%

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2015.

Del total de Universidades Públicas Estatales sobresalen cuatro con mayor cantidad de profesores de tiempo completo con posgrado, en primer lugar la Universidad de Guadalajara, seguida por la Universidad Autónoma de Nuevo León, en tercer lugar la

Universidad Veracruzana y en cuarto sitio, la Universidad Autónoma de Puebla. Asimismo, se sitúan por encima en cuanto al porcentaje de profesorado con perfil vigente.

Cuadro 7. Cuerpos Académicos Consolidados

N.º	Entidad	Institución	CAC						Total de CAC
			1	2	3	4	5	6	
1	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	2	1	3	6	2	5	19
2	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	6	2	14	9	7	12	50
3	Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	3	0	1	1	0	0	5
4	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	0	3	1	1	0	4	9
5	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	0	0	0	0	0	3	3
6	Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	2	2	0	3	4	1	12
7	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	2	2	2	4	4	5	19
8	Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	1	1	5	8	9	10	34
9	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	0	0	2	2	0	2	6
10	Colima	Universidad de Colima	1	5	5	6	3	2	22
11	Durango	Universidad Autónoma de Durango	5	4	1	4	0	1	15
12	Guanajuato	Universidad de Guanajuato	1	2	14	1	6	11	35
13	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	0	3	3	7	1	1	15
14	Hidalgo	Universidad Autónoma de Hidalgo	0	2	10	6	4	9	31
15	Jalisco	Universidad de Guadalajara	2	19	19	20	11	10	81
16	México	Universidad Autónoma del Estado de México	10	7	11	14	6	8	56
17	Michoacán	Universidad Autónoma de San Nicolás Hidalgo	3	0	15	7	4	10	39
18	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	2	4	16	8	7	6	43
19	Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	1	1	3	4	0	0	9
20	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo	3	15	19	15	6	15	73

		León							
21	Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	0	0	0	1	1	0	2
22	Puebla	Universidad Autónoma de Puebla	2	5	29	18	18	18	90
23	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	1	4	6	7	8	10	36
24	Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	0	0	2	4	2	1	9
25	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	2	9	13	4	0	16	44
26	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	3	3	2	7	3	5	23
27	Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora	0	0	0	1	0	3	4
28	Sonora	Universidad de Sonora	1	0	12	5	3	10	31
29	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	2	1	3	3	0	2	11
30	Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	5	3	2	3	3	4	20
31	Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	0	2	4	3	1	2	12
32	Veracruz	Universidad Veracruzana	2	3	11	3	12	8	39
33	Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	4	6	5	7	4	7	33
34	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	2	1	7	6	12	5	33
Total de Universidades Públicas Estatales			68	110	240	198	141	206	963

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

*Áreas del conocimiento: 1= Ciencias Agropecuarias, 2= Ciencias de la Salud , 3= Ciencias Naturales y Exactas, 4= Ciencias Sociales y Administrativas, 5= Educación, Humanidades y Arte, 6= Ingeniería y Tecnología.

Respecto al total de 963 CAC en las Universidades Públicas Estatales, en cinco universidades se concentran las mayor cantidad. En primer lugar la Universidad Autónoma de Puebla con 90 CAC, en segundo lugar está la Universidad de Guadalajara, en tercer lugar la Universidad Autónoma de Nuevo León, en cuarto está la Universidad Autónoma del Estado de México y en quinto lugar la Universidad Autónoma de Baja California. Es relevante mencionar las universidades que tienen menor profesorado, así como menor cantidad de CAC, entre ellas están las Universidades de Oaxaca con dos CAC, Campeche con tres, Baja California Sur con cinco y Coahuila con seis.

Por área, se concentran 240 CAC en Ciencias Naturales y Exactas y 68 en Ciencias Agropecuarias. En menor promedio están las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas, Humanidades y Artes.

Cuadro 8. Universidades por el número de CAC

Institución	CAC
UAM	84
BUAP	82
UANL	74
U de G	73
UABC	46
UAEM	39
UV	39
UASLP	38
UAEM	38
UMSNH	34
UAQ	33

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

De estas once instituciones, se observa mayor número de CAC en universidades con mayor población, a diferencia de universidades más pequeñas, tal es el caso de la Veracruzana, la de San Luis Potosí, Hidalgo y la propia UAEM que nos compete. Se aprecia un crecimiento mayor en instituciones de mayor trayectoria académica.

Cuadro 9. Cuerpos Académicos en Consolidación

N.º	Entidad	Institución	CAEC						Total de CAEC
			1	2	3	4	5	6	
1	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	1	0	2	3	3	6	15
2	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	5	9	6	20	10	13	63
3	Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	0	0	2	1	3	0	6
4	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	0	0	1	2	3	0	6
5	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	0	1	3	0	1	5	10
6	Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	6	0	3	10	7	5	31
7	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	5	3	3	1	3	6	21
8	Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	4	1	8	8	5	3	29
9	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	0	2	3	7	2	5	19
10	Colima	Universidad de Colima	2	2	2	5	5	7	23
11	Durango	Universidad Autónoma de Durango	4	6	2	3	3	2	20
12	Guanajuato	Universidad de Guanajuato	2	6	3	13	8	11	43
13	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	1	6	5	10	7	4	33
14	Hidalgo	Universidad Autónoma de Hidalgo	2	3	2	4	2	4	17
15	Jalisco	Universidad de Guadalajara	9	10	31	32	26	17	125
16	México	Universidad Autónoma del Estado de México	7	4	8	23	13	7	62
17	Michoacán	Universidad Autónoma de San Nicolás Hidalgo	6	4	9	5	8	14	46
18	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	1	2	5	4	2	4	18
19	Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	6	1	2	4	1	5	19
20	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	5	17	21	13	6	8	70
21	Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	0	2	1	2	1	1	7

22	Puebla	Universidad Autónoma de Puebla	5	11	18	16	10	13	73
23	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	1	1	0	8	3	3	16
24	Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	0	0	1	5	2	0	8
25	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	2	9	13	4	0	16	44
26	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	3	3	2	7	3	5	23
27	Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora	0	0	0	1	0	3	4
28	Sonora	Universidad de Sonora	1	0	12	5	3	10	31
29	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	2	1	3	3	0	2	11
30	Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	5	3	2	3	3	4	20
31	Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	0	2	4	3	1	2	12
32	Veracruz	Universidad Veracruzana	2	3	11	3	12	8	39
33	Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	4	6	5	7	4	7	33
34	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	2	1	7	6	12	5	33
Total de Universidades Públicas Estatales			68	110	240	198	141	206	963

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

De las universidades con mayor número de CAEC, está la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma del Estado de México. Con menor número de CAEC, se ubica la Universidades Autónoma de Baja California Sur, Campeche, Oaxaca y Quintana Roo.

5.3 Cuerpos Académicos en la UAEM: lectura de una política nacional aplicada a una Universidad Estatal

Año con año, la UAEM ha consolidado su potencial humano de calidad en atención a la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento, como lo prueban los 842 PTC con perfil deseable del PRODEP, 6% de aumento respecto al 2014 y 10% más que en 2013 (794). Por lo que respecta al SNI, que reconoce el trabajo de los académicos a través de la evaluación por pares, distinguiéndolos como investigadores nacionales, por

la calidad y prestigio de sus contribuciones científicas, se llegó a 443 PTC con este nombramiento (404 en 2014), 10% más respecto al año anterior. De éstos, 92 candidatos, 304 nivel I, 44 nivel II y 3 nivel III, (en 2014, fueron 85 candidatos; 278 nivel I; 38, nivel II; y 3, nivel III). A partir de enero de 2016 se llegó a 480 PTC (en 2014 440 PTC) con este reconocimiento.⁹

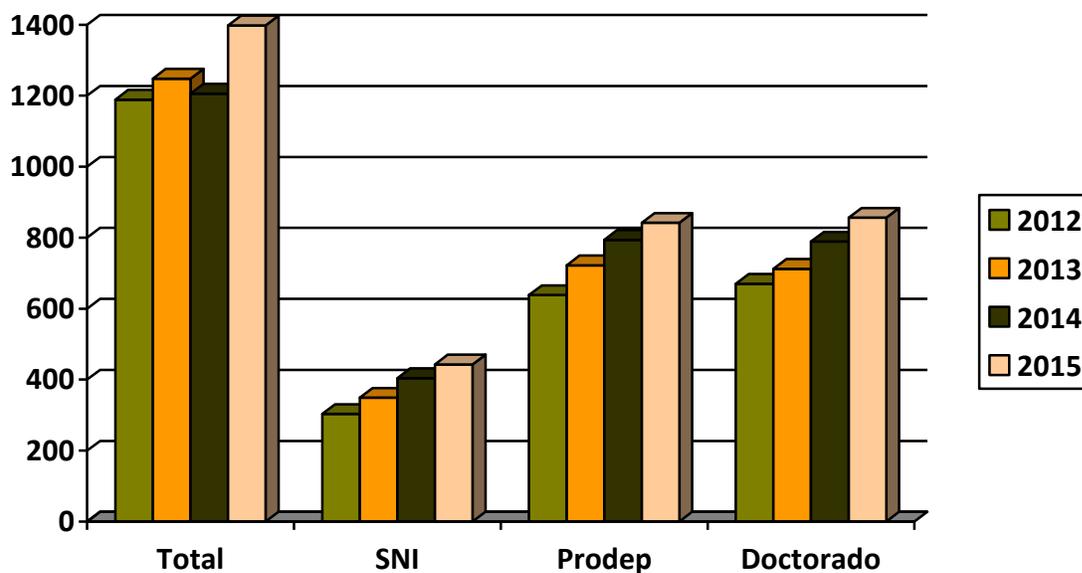
Se reportan 4 259 productos científicos: 89 libros (25 editados por la UAEM, 18 en coedición y 46 por otras editoriales), 398 capítulos de libros, 521 artículos publicados en revistas indexadas, 2 053 ponencias, 651 tesis, 50 tesinas y 497 en el rubro de otros. Los productos científicos derivados de proyectos de investigación fueron 16 libros, 64 capítulos de libros y 126 artículos en revistas indexadas.

Uno de los fundamentos de la investigación es el trabajo colegiado, que en 2015 se incrementó a 118 cuerpos académicos de calidad registrados en la SEP: 56 consolidados y 62 en consolidación, incremento de 44% respecto a 2014.

Las 107 redes de colaboración académica permiten la investigación conjunta con pares académicos, buscando así mayor cooperación inter e intrainstitucional para el desarrollo del conocimiento que redunde en mayores beneficios sociales.

⁹ Segundo y Tercer Informe Administración 2014-2015, págs. 37-39.

Gráfico 6. PTC registrados en SEP 2012-2015



Fuente: Agenda Estadística 2015. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Al término de 2015, en la UAEM se cuenta con 1 398 profesores de tiempo completo con registro en la SEP, lo que significa un incremento de 4% en relación con 2014. De ellos, 856 tienen grado de doctor, 11% más que el año anterior; y 436 de maestría. Entre los profesores que participan en movilidad académica, 11 realizan estancias de investigación o posdoctorales tanto nacionales en Jalisco y Quintana Roo, como en el extranjero en Francia; del mismo modo acudieron a congresos internacionales a España, Estados Unidos y Guatemala.

Con el fin de impulsar la producción y la consolidación de grupos de investigación, se otorgaron 80 apoyos económicos para asistencia a congresos nacionales e internacionales, organización de eventos académico-científicos, traducción y publicación de artículos científicos; además se realizaron 41 campañas de difusión de eventos científicos y académicos.

La estructura interna de la Universidad Autónoma del Estado de México tiene una Secretaría de Investigación que emite los Lineamientos y Convocatoria de cuerpos académicos en tiempos que marca el Programa de Mejoramiento y Desarrollo del Profesorado. Se caracteriza un CAC:

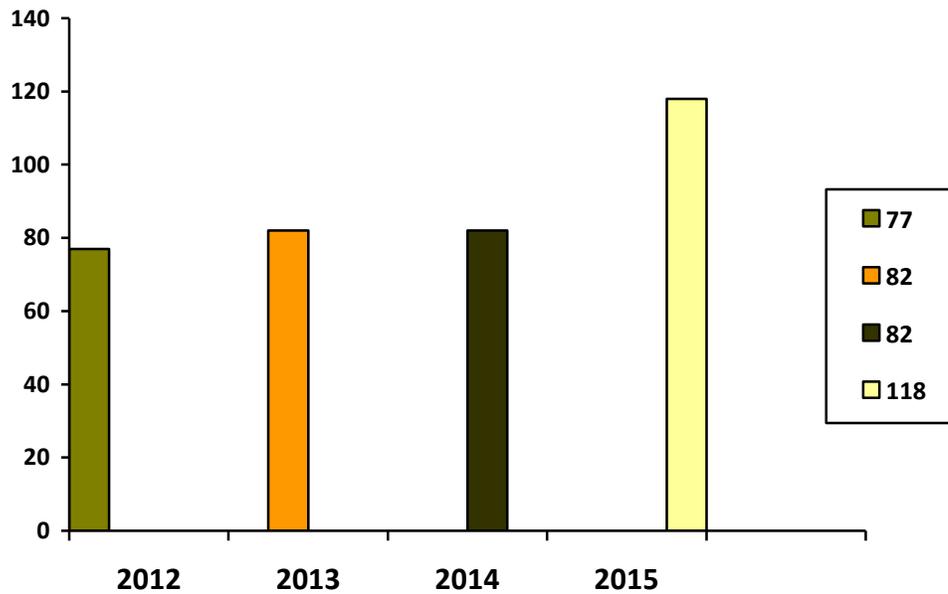
- La mayoría de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente.
- Cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.
- La mayoría cuenta con el reconocimiento de perfil deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello.
- Demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etc., de manera regular y frecuente, con una intensa vida colegiada, y sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico con sus pares, en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero.
- Sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero.

La UAEM registró en 2015 un total de 118 CA de calidad en la SEP: 56 (36 en 2014) consolidados y 62 (46 en 2014) en consolidación, asimismo 70 (74 en 2014) se encuentran en formación. Para fomentar el trabajo entre CA y grupos de investigación, está disponible, de forma permanente, un registro en línea de redes temáticas, que propicia y facilita su integración, así como su seguimiento y control, contando con 107 redes en las que participan investigadores de la universidad (94 en el 2014), de las cuales 28 son internacionales.¹⁰

La siguiente gráfica muestra el comportamiento de CA en los últimos cuatro años:

¹⁰ Tercer y Segundo Informe Administración 2014, págs. 37-39.

Gráfico 7. Cuerpos Académicos de calidad 2012-2015



Fuente: Agenda Estadística 2015. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Para fines de análisis recurrimos a los Indicadores de desempeño de la UAEM en el período 2004 al 2014. Es un lapso considerable de 10 años que permitirá conocer el ritmo de crecimiento a partir de una política nacional implementada en una universidad de provincia. Se agregan los datos correspondientes al 2015.

Cuadro 11. Indicadores de desempeño 2004-2014, UAEMex

Académicos que son PTC registrados en SEP (números absolutos)

Concepto	2004	2007	2010	2013	2014
Total de académicos	4914	5 216	5 861	6 837	7 181
PTC registrados en la SEP	833	977	1 072	1 248	1 296
Total de académicos en OA, CU, UAP, institutos y centros de investigación	3681	3 951	4 508	5 427	5 746
PTC registrados en SEP en OA, CU, UAP, institutos y centros de investigación	833	977	1 072	1 245	1 292

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

OA: Organismos Académicos

CU: Centros Universitarios

UAP: Unidades Académicas Profesionales

El cuadro 11 refiere un crecimiento permanente durante diez años, se aprecia un total de 7181 académicos en la UAEM, de los cuales sólo 1296 están registrados en la SEP. La dinámica revela un comportamiento de incremento anual.

Cuadro 12. Porcentaje de académicos que son PTC registrados en SEP, números relativos

Concepto	2013-2014	2004-2014
Total de académicos	5%	46%
PTC registrados en la SEP	4%	56%
Total de académicos en OA, CU, UAP, institutos y centros de investigación	6%	56%
PTC registrados en SEP en OA, CU, UAP, institutos y centros de investigación	4%	55%

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Este cuadro refiere el porcentaje de incremento de la comunidad académica de 4 914 a 7 181 total de académicos en un período de diez años. La dinámica del profesorado registra un aumento significativo del 46%.

Cuadro 13. Porcentaje de PTC registrados en SEP con maestría, doctorado y con perfil reconocido por el Prodep, números absolutos

Concepto	2004	2007	2010	2013	2014
PTC con doctorado	191	338	497	712	789
PTC con maestría	400	480	473	453	436
PTC con especialidad	32	29	23	22	16
PTC registrados en la SEP	833	977	1 072	1 248	1 296
PTC con perfil reconocido por Prodep (antes Promep)	227	378	572	722	794

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Nota: Meta PRDI (2017): 820.

Del total de académicos 7181, sólo 794 PTC registran perfil reconocido por PRODEP, en porcentaje se calcula el 11% del total en el 2014. Revisando el crecimiento en una década el crecimiento llega al 250%. Este porcentaje permite observar significativos resultados cuantitativos.

Cuadro 14. Porcentaje de PTC registrados en SEP con maestría, doctorado y con perfil reconocido por el Prodep (números relativos)

Concepto	2004-2014
PTC con doctorado	313%
PTC con maestría	9%
PTC con especialidad	-50%
PTC registrados en la SEP	56%
PTC con perfil reconocido por Prodep (antes Promep)	250%

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Los datos del cuadro 14 dan cuenta de una dinámica de incremento de PTC con doctorado, no así de maestría. También se observa un decremento en lo que se refiere a PTC con especialidad. Si bien hay que subrayar que un requisito para aspirar al perfil PRODEP ha sido el posgrado con grado de doctorado. Por lo tanto, en una década se ha tenido un crecimiento del 313% en profesores de tiempo completo con doctorado.

Cuadro 15. PTC registrados en SEP por cuerpo académico (absolutos)

Concepto	2004	2007	2010	2013	2014
PTC registrados en SEP en cuerpos académicos	549	539	593	730	729
Cuerpos académicos registrados en la SEP	92	100	121	153	156

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Del total de PTC (1296) registrados en la SEP en 2014, sólo 729 se integraron a cuerpos académicos, conformando así 156 CA. Revisando el comportamiento de CA durante una década, se examina un incremento moderado.

Cuadro 16. PTC registrados en SEP por cuerpo académico (relativos)

Concepto	2004-2014
PTC registrados en SEP en cuerpos académicos	33%
Cuerpos académicos registrados en la SEP	70%

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Estadísticamente el comportamiento de los CA durante una década ha registrado un 70% de incremento. A primera vista, este resultado es positivo en tanto que el proceso de formación y consolidación es visible y exige mayor productividad.

Cuadro 17. PTC registrados en SEP en cuerpos académicos (absolutos)

Concepto	2004	2007	2010	2013	2014
PTC registrados en la SEP	833	977	1 072	1 248	1 296
PTC registrados en SEP en cuerpos académicos	549	539	593	730	729

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Cuadro 18. PTC registrados en SEP en CA (relativos)

Concepto	2004-2014
PTC registrados en la SEP	56%
PTC registrados en SEP en cuerpos académicos	33%

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

El total de PTC registrados en la SEP representa el 56% de la población académica, por lo que constituyen el 33% de PTC registrados en SEP en cuerpos académicos. Institucionalmente éste porcentaje es significativo porque da cuenta de una dinámica interna regida por una política externa.

Cuadro 19. cuerpos académicos registrados en SEP (consolidados, en consolidación y en formación)

Concepto	2004	2007	2010	2013	2014
En formación	85	71	62	71	74
En consolidación	7	24	40	46	46
Consolidados		5	19	36	36
Total de cuerpos académicos	92	100	121	153	156

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

De las tres modalidades de cuerpos académicos, inicialmente los CAEF concentran un mayor número y en el transcurso de 10 años disminuyó y se reportó un incremento en los CAEC y CAC. Prevalcen los CAEF debido a la permanente evaluación a la que se someten y en consecuencia, los CAC son menos.

Cuadro 20. Porcentaje de cuerpos académicos de calidad registrados en SEP

Concepto	2004-2014
En formación	-13%
En consolidación	557%
Consolidados	3500%
CA de calidad (consolidados y en consolidación)	1071%
Total de cuerpos académicos	70%

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Nota: Meta PRDI 2017 (93)

Del total de CA registrados se registra un incremento del 70% desde su inicio al 2014. Específicamente CAC alcanza un 3500% en un lapso de diez años, mientras que los CAEF registra una baja del -13%. La variación de estos porcentajes refleja una dinámica de ingreso, permanencia y baja.

Cuadro 21. Productos académicos relacionados con proyectos de investigación 2010

N.º	Entidad	Institución	Productos académicos generados	Proyectos Terminados	Promedio de productos académicos
1	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	6	4	1.50
2	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	4	2	2.0
3	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	4	3	1.33
4	Campeche	Universidad Autónoma del Carmen	8	3	2.67
5	Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	7	4	1.75
6	Chiapas	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	1	1	1.0
7	Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	15	12	1.25
8	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	10	12	0.89
9	Colima	Universidad de Colima	9	7	1.29
10	México	Universidad Autónoma del Estado de México	10	8	1.25
11	Guanajuato	Universidad de Guanajuato	7	4	1.75
12	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	1	1	1.0
13	Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado Hidalgo	15	15	1.0
14	Jalisco	Universidad de Guadalajara	50	36	1.39
15	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	2	1	2.0
16	Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	2	1	2.0
17	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	48	25	1.92
18	Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	0	6	0.00
19	Puebla	Universidad Autónoma de Puebla	50	44	1.14
20	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	20	21	0.95
21	Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	1	1	1.00
22	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	20	16	1.25
23	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	0	1	0.00
24	Sinaloa	Universidad de Occidente	1	1	1.00
25	Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora	1	9	0.11
26	Sonora	Universidad Autónoma de Sonora	6	7	0.86
27	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	4	3	1.33
28	Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	5	3	1.67
29	Veracruz	Universidad Veracruzana	25	22	1.14
30	Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	19	10	1.90
31	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	13	9	1.44
Total de Universidades Públicas Estatales			364	292	1.25

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>. Fórmula PPA=PAG/PT

Del cuadro 21, correspondiente a los productos académicos relacionados con proyectos de investigación 2010, se registra el menor equivalente a 0 productos y el máximo de 2.67; el promedio es de 1.25 productos y en éste rubro se encuentra la Universidad Autónoma del Estado de México. Específicamente se consideran productos académicos tesis, libros, capítulos de libro, artículos y ponencias, a niveles local, estatal, nacional o internacional.

Cuadro 22. Productos académicos relacionados con proyectos de investigación 2011

N.º	Entidad	Institución	Productos académicos generados	Proyectos Terminados	Promedio de productos académicos
1	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	11	4	2.75
2	Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	5	2	2.50
3	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	16	5	3.20
4	Campeche	Universidad Autónoma del Carmen	3	4	0.75
5	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	18	16	1.13
6	Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	50	18	2.78
7	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	30	11	2.73
8	Colima	Universidad de Colima	9	3	3.00
9	Durango	Universidad Autónoma de Durango	3	4	0.75
10	México	Universidad Autónoma del Estado de México	88	48	1.83
11	Guanajuato	Universidad de Guanajuato	43	22	1.95
12	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	2	1	2.00
13	Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	25	14	1.79
14	Jalisco	Universidad de Guadalajara	78	23	3.39
15	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	20	6	3.33
16	Michoacán	Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo	11	4	2.75
17	Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	12	4	3.00
18	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	179	75	2.39
19	Oaxaca	Universidad del Mar	6	3	2.00
20	Oaxaca	Universidad Tecnológica de la Mixteca	5	2	2.50
21	Puebla	Universidad Autónoma de Puebla	92	30	3.07
22	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	43	22	1.95
23	Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	2	2	1.00
24	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	63	30	2.10
25	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	10	7	1.43
26	Sinaloa	Universidad de Occidente	8	4	2.00
27	Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora	4	2	2.00
28	Sonora	Universidad de Sonora	33	22	1.50
29	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	23	10	2.30
30	Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	18	8	2.25
31	Veracruz	Universidad Veracruzana	19	11	1.73
32	Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	38	17	2.24
33	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	33	17	1.94
Total de Universidades Públicas Estatales			1,000	451	2.22

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

Cuadro 23. Productos académicos relacionados con proyectos de investigación 2012

N.º	Entidad	Institución	Productos académicos generados	Proyectos Terminados	Promedio de productos académicos
1	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	36	13	2.77
2	Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	3	2	1.50
3	Campeche	Universidad Autónoma del Carmen	15	12	1.25
4	Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	16	6	2.67
5	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	15	7	2.14
6	Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	88	26	3.38
7	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	21	10	2.10
8	Colima	Universidad de Colima	186	38	4.89
9	Durango	Universidad Autónoma de Durango	25	8	3.13
10	Guanajuato	Universidad de Guanajuato	123	49	2.51
11	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	9	4	2.25
12	Hidalgo	Universidad Autónoma de Hidalgo	210	73	2.88
13	Jalisco	Universidad de Guadalajara	138	45	3.07
14	México	Universidad Autónoma del Estado de México	58	27	2.15
15	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	25	13	1.92
16	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	95	21	4.52
17	Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	3	3	1.00
18	Puebla	Universidad Autónoma de Puebla	24	9	2.67
19	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	93	35	2.66
20	Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	4	1	4.00
21	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	36	30	1.20
22	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	51	11	4.64
23	Sonora	Universidad de Sonora	33	9	3.67
24	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	40	8	5.00
25	Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	11	4	11
26	Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	35	9	3.89
27	Veracruz	Universidad Veracruzana	37	14	2.64
28	Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	16	4	4.00
29	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	25	14	1.79
Total de Universidades Públicas Estatales			1,471	505	2.91

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

En el 2012 hay un incremento considerable mayor al 50% de productos académicos relacionados con proyectos de investigación (Cuadro 22). En este año el promedio de productos en las Universidades Públicas Estatales es de 2.91 productos académicos y el menor es de un producto. La UAEM registra un promedio de 2.15 productos académicos.

**Cuadro 24. Productos académicos relacionados con proyectos de investigación
2015**

N.º	Entidad	Institución	Productos académicos generados	Proyectos Terminados	Promedio de productos académicos
1	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	36	13	2.77
2	Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	3	2	1.50
3	Campeche	Universidad Autónoma del Carmen	15	12	1.25
4	Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	16	6	2.67
5	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	15	7	2.14
6	Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	88	26	3.38
7	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	21	10	2.10
8	Colima	Universidad de Colima	186	38	4.89
9	Durango	Universidad Autónoma de Durango	25	8	3.13
10	Guanajuato	Universidad de Guanajuato	123	49	2.51
11	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	9	4	2.25
12	Hidalgo	Universidad Autónoma de Hidalgo	210	73	2.88
13	Jalisco	Universidad de Guadalajara	138	45	3.07
14	México	Universidad Autónoma del Estado de México	58	27	2.15
15	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	25	13	1.92
16	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	95	21	4.52
17	Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	3	3	1.00
18	Puebla	Universidad Autónoma de Puebla	24	9	2.67
19	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	93	35	2.66
20	Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	4	1	4.00
21	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	36	30	1.20
22	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	51	11	4.64
23	Sonora	Universidad de Sonora	33	9	3.67
24	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	40	8	5.00
25	Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	11	4	11
26	Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	35	9	3.89
27	Veracruz	Universidad Veracruzana	37	14	2.64
28	Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	16	4	4.00
29	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	25	14	1.79
Total de Universidades Públicas Estatales			1,471	505	2.91

Fuente: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

Cuadro 25. Productos académicos de la UAEM relacionados con proyectos de investigación 2014

Espacio académico	Tesis			Libro	Capítulo de libro	Ponencia				Artículo		Otros	Total
	Licenciatura	Maestría	Doctorado			Local	Estatal	Nacional	Internacional	Nacional	Internacional		
Facultad	17	14	6	14	31	23	2	19	31	6	18	33	214
CU UAEM	14	6	1		9	2	3	7	10	1	5	3	61
UAP	1				4	1		1	3			1	11
Instituto y Centros de Investigación	2			3	3	6	4	6	6	2	2		34
Dependencia de Administración Central				1									1
Total general	34	20	7	18	47	32	9	33	50	9	25	37	321

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Nota: los artículos en revistas de ámbito nacional e internacional son indexados.

El rubro otros incluye: artículos en revistas arbitradas no indexadas, cartel/póster, ensayo, memoria de experiencia laboral y obra artística.

El cuadro 25 muestra los rubros considerados como productos académicos relacionados con proyectos de investigación. Estas cantidades no incluyen al nivel medio superior. Son las Facultades y Centro Universitarios en donde se generan mayor cantidad de tesis, ponencias y artículos, después le siguen los Institutos y Centros de Investigación y en menor cantidad en las Unidades Académicas Profesionales. A nivel Administración Central es mínima la cantidad de productos generados.

Cuadro 26. Productos académicos por espacio 2010

Espacio académico	Tesis			Libro	Capítulo de libro	Ponencia				Artículo			Otros	Total
	Licenciatura	Maestría	Doctorado			Local	Estatal	Nacional	Internacional	Estatal	Nacional	Internacional		
Planteles Escuela Preparatoria													1	1
Facultad	28	186	28	46	81	5	8	9	6	25	35	126	56	639
CU UAEM UAP	11	15	1	11	48		6	3	2	8	10	17	23	155
Instituto y Centros de Investigación	1	11	8	15	18			3	1	4	6	7	19	93
Total general	40	212	37	72	147	5	14	15	9	37	51	150	99	888

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

L: local; E: estatal; N: nacional; I: internacional. Notas: los artículos en revistas de ámbito nacional e internacional son arbitrados. De los 72 libros reportados en 2010, 35 corresponden a ediciones o coediciones de la UAEM.

Respecto a Productos académicos por espacio 2010, en el Cuadro 26 se aprecia un total de 639 productos, de los que 186 corresponden a tesis y 126 artículos de corte internacional. Después se ubican los Centros Universitarios y Unidades Académicas Profesionales con 155 productos, de los cuales 48 son capítulos de libros y la actividad de los Institutos y Centros de Investigación sobresale en la publicación de capítulos de libros.

Cuadro 27. Productos académicos por espacio 2011

Espacio académico	Tesis			Libro	Capítulo de libro	Ponencia				Artículo			Otros	Total
	Licenciatura	Maestría	Doctorado			Local	Estatad	Nacional	Internacional	Estatad	Nacional	Internacional		
Planteles Escuela Preparatoria						2		1					3	6
Facultad	194	78	20	35	130	5	6	15	17	7	19	133	59	718
CU UAEM UAP	106	16	1	8	47	1	6	1	9	1	12	41	8	257
Instituto y Centros de Investigación	14	17	17	14	53	7	2	2	2	1	2	7	5	143
Total general	314	111	38	57	230	15	14	19	28	9	33	181	75	1 124

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

L: local; E: estatal; N: nacional; I: internacional. Nota: los artículos en revistas de ámbito nacional e internacional son arbitrados.

En el 2011 se registra un incremento considerable de la generación de tesis y de artículos de corte internacional. Los Centros Universitarios y Unidades Académicas Profesionales incrementan en más del 90% su productividad de tesis y los Centros de Investigación intensifican la generación de capítulos de libros.

Cuadro 28. Productos académicos por espacio 2012

Espacio académico	Tesis				Doctorado	Libro	Libro electrónico	Capítulo de libro	Ponencia				Artículo		Otros	Total
	Licenciatura	Maestría	Especialidad	Técnico Superior					Local	Estatal	Nacional	Internacional	Nacional	Internacional		
Facultad	315	168	14	1	38	49	3	174	26	204	169	152	74	158	12	1157
CU UAEM	132	19			3	20		60	7	107	66	81	21	37	2	555
UAP																
Instituto y Centros de Investigación	18	10			5	19		43	4	16	26	23	16	15	4	199
Total general	465	197	14	1	46	88	3	277	37	327	261	256	111	210	18	2311

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Nota: los artículos en revistas de ámbito nacional e internacional son arbitrados.

A partir del año 2012 se incluye el libro electrónico como producto académico. Las Facultades incrementan a 1157 productos, con una mayor cantidad en tesis de licenciatura seguida por ponencias a nivel estatal. Los Centros Univeritarios y Unidades Académicas Profesionales también registran mayor cantidad de tesis de licenciatura (132) y ponencias a nivel estatal (107). Los Institutos y Centros de Investigación incrementan la producción de capítulos de libros (43).

Cuadro 29. Productos académicos por espacio 2013

Espacio académico	Tesis				Tesina	Libro	Capítulo de libro	Ponencia				Artículo		Otros	Total
	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	Licenciatura			Local	Estatal	Nacional	Internacional	Nacional	Internacional		
Facultad	183	11	89	19		27	62	1	2	3	5	79	129	45	655
CU UAEM	116		19	2	1	5	28	4	9	21	31	6	20	15	277
UAP	6		7			1	7					2	2	2	27
Instituto y Centros de Investigación	13	1	11	11		5	40	9	5	11	14	15	14	2	151

Total general	318	12	126	32	1	38	137	14	16	35	50	102	165	64	1110
----------------------	------------	-----------	------------	-----------	----------	-----------	------------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------	------------	-----------	-------------

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

En el año 2013, se divide la actividad de los Centros Universitarios y Unidades Académicas Profesionales y a partir de este año, se da cuenta de su producción académica por separado (Cuadro 29). Las variantes de los otros espacios académicos (Facultades, Institutos y Centros de Investigación) se mantienen en la producción de tesis de licenciatura y maestría, y capítulos de libros. Otro factor importante, en este año se elimina la variante de libro electrónico.

Cuadro 30. Productos académicos por espacio 2014

Espacio académico	Tesis				Tesina	Libro	Capítulo de libro	Ponencia				Artículo		Otros	Total
	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	Licenciatura			Local	Estatal	Nacional	Internacional	Nacional	Internacional		
Facultad	68	1	38	19	3	55	171	129	22	101	84	34	92	104	921
CU UAEM	91		12	4	13	20	100	16	49	62	25	18	29	33	472
UAP	3					7	16	4	7	3	4	2	2	5	53
Instituto y Centros de Investigación	12	1		4		26	65	57	12	50	31	6	12	15	291
Dependencia de Administración Central						2									2
Total general	174	2	50	27	16	110	352	207	91	216	144	60	135	157	1741

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Nota: los artículos en revistas de ámbito nacional e internacional son indexados.

El rubro otros incluye: artículos en revistas arbitradas no indexadas, cartel/póster, ensayo, memoria de experiencia laboral y obra artística.

En el Cuadro 30 se observa una mayor producción académica debido a que se incluye como en los años 2010 y 2011 a los Planteles de las Escuelas Preparatorias y a Dependencias de Administración Central de la UAEM, la participación de los primeros

corresponde exclusivamente a ponencias de carácter local y estatal; y de las segundas se refiere a la generación de libros.

La tendencia de las Facultades, de los Centros Universitarios, Institutos y Centros de Investigación se modifica a una mayor producción de capítulos de libros.

Cuadro 31. Productos académicos por espacio 2015

Espacio académico	Tesis				Tesina		Libro	Capítulo de libro	Ponencia				Artículo		Otros	Total
	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	Licenciatura	Especialidad			Local	Estatal	Nacional	Internacional	Nacional	Internacional		
Planteles Escuela Preparatoria								6		3	5	23			6	43
Facultad	284	1	126	32	33	1	51	195	7	258	288	577	40	309	334	2 536
CU UAEM	114		19	1	15		13	101	1	109	108	271	13	93	106	964
UAP	10		4	2	1		4	47		34	42	67		10	10	231
Instituto y Centros de Investigación	33		18	7			20	47	7	57	69	114	13	43	41	469
Dependencia de Administración Central							1	2		5	4	4				16
Total general	441	1	167	42	49	1	89	398	15	466	516	1056	66	455	497	4 259

Fuente: Agendas Estadísticas 2004-2014. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

Para el año 2015 la producción académica de la UAEM crece aproximadamente un 350%, todos los espacios académicos impulsan sus participaciones en el ámbito internacional, específicamente en ponencias. Este año es parteaguas para la internacionalización de la UAEM en cuestiones académicas.

Redes temáticas de colaboración

Entre los apoyos que PROMEP proporciona a los cuerpos académicos se encuentra el de Integración de redes temáticas de colaboración de CA. Una red temática es un

conjunto de mínimo tres CA de universidades públicas o grupos de investigación equivalentes a centros de investigación y desarrollo en otras universidades.

Al menos dos de los cuerpos académicos que conforman la red deben pertenecer a una IES adscritos y reconocidos por PROMEP, el tercero puede ser externo, sin embargo, es obligatorio que el CA externo reúna las características de un CAC.

El objetivo de una red temática de colaboración es la vinculación adecuada entre cuerpos académicos que compartan temas de interés, esto permite mejorar los resultados de los proyectos científicos y tecnológicos que desarrollan. Los apoyos se otorgan a cada uno de los CA que pertenecen a la red. Entre los beneficios que proporciona la colaboración en CA se encuentran:

- Propiciar el intercambio y movilidad de los profesores y los estudiantes.
- Formar recursos humanos en el área de investigación y desarrollo tecnológico
- Fortalecer las líneas de generación y aplicación del conocimiento de los CA
- Intercambio y transferencia de conocimiento

Dentro de sus diámicas se considera necesario que los CA presenten un plan de trabajo que haga explícita la participación de cada integrante. Se designa a un responsable de la red que pertenezca a un CA reconocido ante PROMEP y se presenta un protocolo de investigación con antecedentes, objetivos, justificación, metodología y resultados.

5.4 Análisis crítico de los cuerpos académicos

Transcurridos veinte años de la política de cuerpos académicos en las universidades públicas, se considera necesaria una revisión de la pertinencia de su continuación como estrategia de evaluación de actividades sustanciales como son la docencia y la investigación en las universidades públicas.

Nos referimos a una revisión exhaustiva no sólo de sus indicadores sino también de los aspectos cualitativos, que revelan una permanente tensión al interior de los cuerpos académicos en su intento de preservar un trabajo en colectivo, con el propósito de cumplir los requisitos establecidos para su permanencia en un programa nacional.

Los indicadores analizados (PTC con doctorado, PTC con maestría, PTC con especialidad, PTC registrados en la SEP y PTC con perfil reconocido por PRODEP (antes PROMEP) refieren, que el primer año fue el despunte de un programa en crecimiento. En esta primera etapa la asignación de becas fue el punto de partida del programa nacional de habilitación de recursos. La estadística reporta la entrega de más de siete mil becas en el periodo de 1997 a 2005 (primera etapa), en promedio más de mil becas por año.

La segunda etapa del PROMEP correspondió a la creación de plazas académicas de tiempo completo en las universidades públicas. Se registró un incremento de profesorado con grados de maestría y doctorado. Según datos de la SEP, de los años 2001 al 2005 se otorgaron 2,965 plazas para la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo que obtuvieron sus grados de maestro o doctor mediante el PROMEP.

En la tercera etapa se registró el cambio en el perfil de la planta de profesores de tiempo completo en las universidades públicas de los estados. La proporción de académicos de tiempo completo en las universidades públicas del país que contaban con posgrado, en el año 2000 registraba el 40%. En la actualidad esa proporción asciende al 75%, mientras que el porcentaje de profesores de tiempo completo con grado de doctor supera el 20%. Estos registros evidencian los resultados cuantitativos

del PROMEP. Con éstas acciones iniciales, se observa que este programa incentivó a la formación y consolidación de los perfiles académicos requeridos por las políticas nacionales de las universidades públicas mexicanas.

Desde una apreciación cuantitativa, se alcanzan los resultados positivos de crecimiento del PROMEP, creando un panorama favorable en aspectos de formación académica del profesorado. Al respecto, cabe preguntar si la ruta de habilitación profesional de los docentes universitarios -obtención de grados- ha sido la mejor opción, dado que ha sido un factor determinante para el fortalecimiento del perfil profesional de la comunidad docente.

Otro factor en beneficio de las capacidades didácticas del profesorado universitario ha sido la forma de comunicación de conocimientos de las distintas disciplinas, así como el uso de nuevas tecnologías de enseñanza.

Dentro de los aspectos del PROMEP se observan cifras en aumento del número de cuerpos académicos. En el periodo del programa se registraron más de tres mil cuerpos académicos, en su mayoría CAEF. Respecto al número de CAC o en CAEC apenas registran cuatrocientos. Esta dinámica interna de las universidades estatales modificó la estructura y funciones de los docentes.

Un aspecto sobresaliente de las estadísticas registradas es que no se refleja la dinámica de la Universidad Nacional Autónoma de México debido a que por tradición ésta Universidad, desde sus inicios, ha ejercido la investigación como una de sus funciones principales. Otro caso semejante es el de la Universidad Autónoma Metropolitana, en la que se concentran la cuarta parte de los CAC.

Se trata de dos instituciones públicas con alto rango en materia de docencia y de investigación, por lo que sirven de referencia para la revisión de alcances obtenidos, a partir de la política de cuerpos académicos en instituciones estatales con mayores limitaciones de presupuesto y de infraestructura.

En este contexto, observamos el *modus operandi* del PROMEP, cuya estrategia incentivó a la obtención de grados en las universidades estatales, a partir de la gestión

de recursos económicos (anteriormente a través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI).

Otro factor relevante ha sido la descentralización de las actividades de investigación y desarrollo docente. A partir de las funciones de los cuerpos académicos y de los recursos asignados, se establecieron compromisos para impulsar en mayor cantidad los proyectos de investigación.

En su primera etapa, el PROMEP cumplió sus objetivos y resultó necesaria su continuidad. Actualmente la vertiente de habilitación mediante becas de posgrado está cumplida y relativamente agotada; digamos que es una característica del programa mientras que la vertiente de fortalecimiento de capacidades mediante los cuerpos académicos, aún está por consolidarse.

Con estos resultados obtenidos, podemos concluir que:

1. Las generalidades de la política de cuerpos académicos resultaron una medida acertada para incentivar la organización y productividad de los nombrados cuerpos académicos, en beneficio de la relación docencia-investigación, atravesada por la tarea permanente de gestión de recursos.
2. La experiencia dicta que la política de cuerpos académicos podría ser un programa permanente, con previos ajustes y mayores alcances, por lo que valdrá entonces replantear el modelo de Cuerpo Académico. Si bien han pasado más de dos décadas y habrá que revisar la posibilidad de diseñar y operar nuevos proyectos de reforzamiento docente mediante la profesionalización pedagógica del profesorado de tiempo completo.
3. La práctica de la política de cuerpos académicos es una clara revelación de un conjunto de tensiones generadas por la búsqueda de incentivos para la producción académica.
4. El programa de cuerpos académicos ha perdido de vista algunos propósitos iniciales, por mencionar el vínculo con la docencia, debido a su extrema burocratización en los procesos evaluativos.

Vinculando estas primeras conclusiones con las arenas transepistémicas, observamos, que en esta experiencia de los cuerpos académicos si se cumplen algunas prácticas de una política educativa al interior de las universidades públicas, que representan nuestro campo de estudio.

El funcionamiento social de los integrantes del cuerpo académico cobra vida en un campo de acción, “arenas de acción” para Cetina, donde tienen lugar argumentos e intereses, atravesados y sostenidos por relaciones y actividades que trascienden continuamente el sitio de indagación. De esta manera, los cuerpos académicos han enmarcado su trabajo del modo en que se involucran con lo *ex situ*.

En su labor cotidiana de gestión, docencia e investigación, y periódicamente, de evaluación, los integrantes de los cuerpos académicos hacen visible su trabajo logrado, a partir de compromisos y negociaciones internas, más allá de su lugar de investigación.

Para Cetina el razonamiento de laboratorio de los científicos no sólo nos lleva fuera de los límites del sitio de investigación, sino que también nos lleva más allá de las fronteras de la especialidad en la cual un científico – o un fragmento de investigación–, es incluido.

Nos confrontamos con arenas de acción que son transepistémicas; ellas involucran una mezcla de personas y argumentos que no se dividen naturalmente en una categoría de relaciones pertenecientes a la ciencia o a la especialidad, y una categoría de otros asuntos.

Las arenas respectivas apuntan a una clientela mayor que el grupo de especialidad, en tanto los científicos se relacionan no sólo con científicos de otras áreas de investigación, sino también con no-científicos.

La teoría de las arenas transepistémicas da lugar a nuestro estudio de carácter microsociológico, que nos permite observar la composición de una estructura académica, su forma de organización y cómo opera específicamente en una universidad pública.

A partir de observar la estructura de las comunidades científicas como un punto de partida para nuestro análisis, tomamos el modelo de cuerpos académicos en tanto construcciones sociológicas que a la vez son esas arenas de acción que refiere Cetina.

En estas llamadas arenas de acción existen conexiones transepistémicas atravesadas por argumentos e intereses de quienes participan en el quehacer de los cuerpos académicos.

Hay dos aspectos básicos:

- La naturaleza de las relaciones simbólicas operantes en estas arenas.
- Relevancia de la conexión transepistémica de investigación para la producción de conocimiento.

De acuerdo a la teoría de las arenas transepistémicas, se revisa cuál ha sido el tratamiento de la política de cuerpos académicos en las universidades públicas y cuál es actualmente su realidad a partir de las evaluaciones tenidas, después de dos décadas. Asimismo, se realiza un acercamiento a cómo opera dicha política hoy en día y con qué fin, después del logro de los objetivos principales.

En un inicio, se consideró que los académicos se agruparían para producir conocimiento y posteriormente transmitirlo. Revisando en un primer momento la estructura, y en segundo lugar, las dinámicas, damos cuenta de que cada disciplina ha tenido un tratamiento específico. En esta dirección, el discurso de la política de cuerpos académicos se caracteriza por generalizar la estructura y sus dinámicas. En algunas prácticas de académicos consideran las reuniones para abordar situaciones que les competen directamente; otros se reúnen para colaborar periódicamente por voluntad propia, lo cual no significa que sea un hábito en sus actividades cotidianas de docencia, gestión e investigación.

La figura de cuerpos académicos resulta uniforme a partir del supuesto inicial de que los académicos se agrupan, se reúnen y colaboran en grupo, equipo o asociación. Cabe mencionar que las características de las disciplinas son totalmente distintas, por lo que hablar de unificación y de colaboración ya resulta una controversia.

De los indicadores considerados para la conformación de cuerpos académicos anotamos los siguientes, así como sus implicaciones en los sistemas científicos/ modelos académicos y de investigación:

1. Disciplina científica: la especialización temática determina la afinidad entre pares, así como la gestión de presupuesto destinado a los proyectos inscritos.
2. Edad: se asocia a la habilitación para la formación de recursos académicos y capacidad productiva.
3. Género: la perspectiva y tratamiento de los temas se diversifican.
4. Formación: el grado permite la inclusión o exclusión de un grupo de investigación.
5. Perfil deseable: de acuerdo a las necesidades del programa se requiere el mayor grado de formación profesional, lo que implica una trayectoria académica.
6. Condiciones laborales: según el grado de formación, de productividad, y resultados de evaluaciones, se obtienen los requerimientos suficientes para ejercer la docencia-investigación.
7. Experiencia: refiere la capacidad de desarrollar y llevar al término proyectos y actividades vinculadas a su quehacer.
8. Trayectoria profesional: conjunto de acciones orientadas a la formación y desarrollo de actividades profesionales en determinado plazo.
9. Obra realizada: da cuenta de la producción académica individual y/o en grupo.
10. Relaciones al interior y exterior de su institución: son la suma de habilidades para interactuar con sus pares en áreas o temáticas específicas, así como de establecer vínculos de intercambio y/o colaboración.

El conjunto de indicadores permite una primera apreciación de lo que implica colocar a una diversidad de perfiles en un escenario de homogeneidad. Un aspecto importante es que existen diferencias al interior de cada claustro, por lo que sigue siendo un gran reto la propuesta de reunir equipos (cuerpos académicos).

En esta dirección apunta nuestra primera crítica, la política de cuerpos académicos surgió no sólo por el objetivo de incentivar el trabajo académico en grupo o equipo, sino como resultado de sus restricciones administrativas para el ejercicio de docencia y de investigación: unificar grupos para economizar y/o para producir una gestión económica como primer maniobra.

Valdría anotar la política de cuerpos académicos como una medida reduccionista, minimalista, en las universidades públicas. Si bien sabemos que se destina un presupuesto federal y estatal a cada universidad pública, no obstante, cabe indagar si los montos que se otorgan son suficientes para el trabajo en pares, o bien, resulta conveniente el modelo de cuerpos académicos como estrategia de agrupación para unificar presupuestos.

Desde la perspectiva de las arenas transepistémicas, reconocemos la participación de distintos actores en el proceso académico-investigativo; en éste ámbito se da cuenta de la vinculación entre disciplinas, instituciones y líneas de investigación, no así, de la conformación de equipos donde coinciden personalidades diversas, hábitos e intereses. He aquí la heterogeneidad natural de los integrantes de una institución académico-investigativa:

1. Más allá de buscar reunir a académicos de disciplinas afines, es necesario reconocer las diferencias al interior de las universidades públicas. Pues si bien existen temas afines, también es una realidad que los tratamientos de un tema pueden tener múltiples aristas.

2. ¿Qué implica para los integrantes de un cuerpo académico estar “consolidado”, “en consolidación” y/o en “formación”? En primer lugar, implica un conjunto de prácticas académicas, vínculos, acuerdos, colaboración, evaluación, tiempo, resultados. Además de su colaboración en el grupo, involucra una relación que puede ser cordial, profesional participativa, comprometida, o bien, la otra cara de la realidad, puede resultar un ambiente de indiferencia, competencia interna por la lucha de recursos asignados a un proyecto común y simulación.

3. Es visible que la dinámica de gestión se traduce en prácticas burocráticas que distorsionan el quehacer académico, por lo que se evidencia una tendencia de luchas internas de los cuerpos académicos. Inicialmente se pensó subjetivamente en la tarea de reunir grupos de docentes sin considerar las diferencias entre personalidades, carácter, modus operandi, rigor académico por mencionar algunos factores de importancia para llevar a buen término un proyecto en común.

4. Vida académica de las instituciones

Reflexionamos acerca de la conformación de grupos académicos, cuerpos y/o redes epistémicas como estrategias para desarrollar las actividades de investigación y docencia en las universidades públicas. Al mismo tiempo, apreciamos cuáles han sido los logros cuantitativos que la política de cuerpos académicos generaron, así como las grandes tensiones que han tenido al interior de las comunidades académicas.

La primera percepción es positiva, pues fue la profesionalización de las trayectorias académicas, paradigmáticamente provocando una desinstitucionalización de la actividad de los mismos y por otro lado, estimulando comportamientos individualistas. Todo esto motivado por el tipo de evaluación del trabajo personal y por el hecho de que la misma estuvo vinculada al otorgamiento de estímulos económicos.

Esta dinámica permite apreciar la configuración de los grupos académicos en torno a líneas de generación de conocimiento, a partir de las políticas públicas impulsadas por las instituciones el Conacyt, el PROMEP y la SEP.

Retomando las características de los “niveles” de los cuerpos académicos, observamos que han variado a lo largo de las distintas versiones de los programas. Los primeros – cuerpos académicos “en formación”- son aquellos conformados en su mayoría por profesores con licenciatura o maestría, con pertenencia a sistemas como el Nacional de Investigadores (SNI), o el de “Perfil Deseable” establecido por PROMEP. Los cuerpos en “proceso de consolidación” son aquellos donde la mayoría de sus integrantes poseen el grado de doctor y pertenecen a alguno o a los dos sistemas de reconocimiento mencionados. Finalmente, el nivel máximo de los cuerpos académicos es el denominado “cuerpos consolidados”, en la que todos sus integrantes poseen el

grado de doctor, son miembros del SNI, y son reconocidos con el “Perfil Deseable” del Promep. Se trata de una tipología vigente que se ha reducido de cuatro niveles en la primera versión de 2001-2002 (“grupos disciplinares”, “cuerpos en formación”, “en proceso de consolidación” y “consolidados”), a las tres categorías ya descritas.

Inicialmente ésta tipología fue la base del programa nacional, sin embargo sus propias características cambiaron el rumbo de lo que inicialmente se planeó. La activación de las funciones de docencia e investigación fueron medianamente favorecidas; la primera habilitó a profesores en cuestiones de formación (maestría y doctorado), y la segunda se limitó al planteamiento de proyectos locales y hasta cierto punto triviales, con poca o nula perspectiva de logros, de intercambio al interior y exterior.

Así, en el trayecto se reflejaron las inconsistencias propias de la estructura del programa de cuerpos académicos. Se convirtió en una búsqueda temporal de recursos para viajes y actividades organizadas, que justificaran las metas programadas como parte de pequeños proyectos.

Más allá de declarar la política de cuerpos académicos como una estrategia exitosa, lo consideramos un ejercicio que ha hecho visible las formas de organización y trabajo interno en las universidades públicas. Asimismo, ha hecho evidente las capacidades y limitantes de producción académica e investigativa. Aspectos que al mismo tiempo abren posibilidades de mejora y un nuevo planteamiento del programa con opciones reales para incentivar la investigación local.

En esta dirección va nuestro análisis. El requisito de agrupación resultó una limitante y a la vez, una arma de dos filos; por una lado, ha dado lugar a relevantes investigaciones y trabajos en conjunto, y en otros casos, ha sido causa de problemáticas internas en las universidades. En este ambiente, se reconocen dos campos, uno de colaboración y otro de segregación. Es aquí donde el requisito de agrupación podría ser sujeto a un ajuste con el propósito de que el programa sea funcional. Permanecer agrupados ha tenido algunas consecuencias positivas y negativas para los académicos de las universidades, por lo que resulta pertinente repensar la composición de los cuerpos académicos.

Otro factor lo constituyen las prácticas académicas, que se someten permanentemente a evaluaciones, dedicando tiempo significativo a requerimientos de carácter administrativo. Por ejemplo, las universidades que solicitaron recursos federales extraordinarios tuvieron que registrar sus cuerpos académicos en los formatos electrónicos y registros en dispuestos por la Subsecretaría de Educación Superior, además de los establecidos por cada Universidad.

En este ambiente, las políticas de formación de cuerpos académicos se colocaron en esquema de los recursos federales, compitiendo así, instituciones e individuos académicos. Estos instrumentos han generado cambios significativos en los esquemas de organización de las universidades pero también han introducido una modalidad de tensión entre los académicos, asociada a la obtención de estímulos, reconocimientos y recursos extraordinarios para la adquisición de infraestructura personal o para bibliografía, entre otros aspectos.

Estas prácticas burocráticas, han rebasado y deteriorado las relaciones internas de los cuerpos académicos inscritos en el programa. Hay que puntualizar, que a partir de esta organización de cuerpos académicos, han surgido situaciones de conflicto perturbando la productividad de las universidades.

En cuanto a los niveles de los cuerpos académicos, el máximo es la consolidación, por lo que cabe preguntar, si el propósito es mantenerse en ese nivel y producir de modo permanente hasta que el resto de los cuerpos alcance los niveles siguientes. Aquí se abre una posibilidad de mejora para aquellos que se mantengan en el nivel de consolidación, podrían aspirar a una formalización de grado de investigador, como recurso académico, formarían parte de ese claustro de investigación que falta en las universidades públicas.

En esta dinámica las universidades, escuelas, grupos, académicos con mayor habilidad, ejercerían su capacidad para obtener las recompensas en juego, es decir, los recursos federales extraordinarios de cada año. Esta situación ha generado situaciones de rivalidad al resultar beneficiados sólo algunos de los académicos de tiempo completo de las universidades públicas.

Todas las universidades, inscritas en la política de cuerpos académicos, se mantienen bajo el control implícito en los procesos de organización, a través de las evaluaciones que el mismo programa induce. A la vez, las personas que hagan uso del presupuesto estatal y federal, será sometidas a una constante evaluación de sus resultados. Situados en la era de la rendición de cuentas, todo sistema permanece bajo la lupa de revisión exhaustiva permanente; esto implica que por cada uso de recursos estatales y federales, por más nimios que resulten, se realizará una ardua dedicación al llenado de formatos y gestiones burocráticas.

Dicho en otras palabras, toda actividad académica y de investigación ejercida con recursos institucionales, estará sujeta a un conjunto de condicionamientos presupuestales, que a la vez, repercutirán en su organización, resultados y permanencia.

De esta forma, la burocracia profesional tiene su lugar en el sistema académico y de investigación. Queda fuertemente vinculada con la gestión de recursos; mal necesario que interfiere en la toma de decisiones de las autoridades universitarias, creando tensiones permanentes.

Estas prácticas burocráticas llegan a influir en la descomposición interna de las universidades; si en principio se sientan las bases para la organización de un cuerpo académico con un proyecto de investigación específico, en un plazo de tiempo, se convierte en una posibilidad o impedimento para su realización. Este aspecto, es un elemento inevitable, y por tanto, debe ser planteado con mayor cautela a fin de que prevalezca el impulso de las funciones académicas y de investigación.

A modo de propuesta, la burocracia profesional puede ser un elemento de la misma universidad, encargada de realizar las gestiones pertinentes y encauzar los recursos necesarios para la realización efectiva de los proyectos con alcances positivos para el fortalecimiento de la institución. A esta propuesta, también se le suma la tarea de impulsar los proyectos que ameritan la aplicación de recursos a largo plazo. Para tal efecto, es oportuna su aprobación por un grupo especialista en el tema (pares académicos), más allá de una evaluación interminable y burocrática.

Otra cara de las prácticas burocráticas y resultado de las políticas de estímulos, son los propios integrantes de los cuerpos académicos, esto es, docentes e investigadores que al saberse evaluados por las instituciones superiores, acceden a recursos de los programas para hacerse acreedores a reconocimientos y puntos, que en el ámbito de la evaluación son indispensables para su permanencia en el sistema. Aunado a esto, tienen lugar las prácticas cotidianas de simulación, cooperación y productividad que establecen los programas.

En este panorama desalentador, difícilmente se puede apreciar la calidad efectiva del trabajo de docencia y de investigación de las universidades públicas. En efecto, según los indicadores, va en incremento el número de proyectos, de maestros, doctores, publicaciones, redes de intercambio al exterior del país, pero si nos detenemos y analizamos la consistencia de lo que llamamos producción académica y de investigación, será más del 60% absoluta simulación y despilfarro de recursos humanos, de infraestructura y económicos. Es casi nula la inversión real en la formación de investigadores jóvenes que accedan a la universidad con un proyecto sólido y eficiente para la institución.

Entonces, la política de cuerpos académicos permanece en ese ejercicio de dar y recibir lo básico, lo poco, lo necesario, sin mayores expectativas de conformar equipos sólidos de docentes y de investigadores que aporten conocimiento y opciones de soluciones a las situaciones diversas que enfrentan las instituciones y la sociedad en todas sus facetas.

Haciendo un balance de lo obtenido en estos años de la práctica de cuerpos académicos, las universidades públicas ejercieron parte de los recursos destinados, asimismo, justificaron sus funciones de docencia y de investigación. Por parte del claustro universitario, algunos efectivamente consolidaron su formación, otros habilitaron su capacidad de investigación, se vincularon y otros muchos, únicamente acumularon créditos para su sobrevivencia en el sistema universitario.

Éstas prácticas han funcionado una vez más, y vuelven a tender las bases para su continuación como parte de la cultura intrínseca de los estímulos institucionales; de no ser así ¿Qué sucedería con la voluntad de los académicos y docentes?, ¿Se

articularían por iniciativa propia para la obtención de estímulos?, ¿Realizarían su quehacer profesional sin un bono o premio compensatorio, con el mismo empeño que éste advierte? O ¿Qué pasaría si la cultura de puntos terminara?

Desde luego, el escenario es totalmente distinto, hoy en día, los efectos de los programas de estímulos están enraizados y no se percibe ningún logro sin ellos. Y podría no ser problema siempre y cuando no generara la ambición y tensión al interior de las instituciones y su cumplimiento de las funciones cruciales universitarias.

Indudablemente los requerimientos de los programas de estímulos, el caso específico de cuerpos académicos desencadenan un ambiente muy peculiar en cuanto a tensiones al interior de las universidades, reflejando así, una vida académica compleja, con relaciones de poder que controlan los alcances y establecen los límites de desarrollo de la docencia y de la investigación en México.

En este tema vale citar a Pierre Bourdieu "... el argumento central es que la vida académica en la universidad descansa en la tensión entre las relaciones del poder de los agentes, sus posiciones en el campo, y las disposiciones (*habitus*) que articulan sus intereses, deseos y expectativas". El *Homo Academicus* es la abstracción de la configuración contradictoria y tensa de las relaciones que estructuran el campo universitario (Bourdieu, 1988).

El escenario de cuerpos académicos es el reflejo de una política de estímulos asociada a los recursos en las universidades públicas mexicanas; y como tal, los individuos y grupos académicos con sus conflictos propios, derivados de las negociaciones burocráticas internas.

De esta forma se expone una realidad de la vida académica universitaria: por un lado, sale a relucir el estímulo a la "individualización" del trabajo académico, tal es el caso del Sistema Nacional de Investigadores, al Perfil PROMEP, y a los programas de estímulos de las universidades públicas, su proceso está asociado a la productividad y calificación individual. Por tal razón, quienes encabezan los indicadores de productividad están sujetos a trabajar aislados, difícilmente en grupo. Su principal anhelo es mantenerse en

aquel sistema que les reconoce y remunera su producción académica y de investigación.

Es así, que la aspiración de integrar un cuerpo académico o formar parte de éste, se convierte en un obstáculo, más que en una posibilidad real de crecer en el ámbito académico y de investigación.

Los mismos académicos e investigadores son conocedores de qué trayecto seguir para alcanzar sus objetivos y de esta manera, lograr ascensos en la estructura universitaria. Por lo tanto, el esquema de cuerpos académicos les resulta pequeño, insuficiente y hasta cierto punto, innecesario.

El acceso a la estructura universitaria no es colectivo ni grupal, de la misma forma, en su esquema académico y de investigación, quienes aspiran al sistema de las recompensas, entran en una dinámica de competencia individual.

La experiencia con la política de cuerpos académicos rinde cuentas de un conjunto de sucesos originados, a partir de la búsqueda de estímulos por los líderes del proyecto de investigación y conflictos al interior de los cuerpos que difícilmente estuvieron articulados para crear un producto común.

Entre los resultados tenidos podemos referir que una vez más, la burocracia universitaria incentivó prácticas de poder y la cooperación entre los académicos e investigadores fue minúscula. Los indicadores de crecimiento muestran un considerable incremento de maestros y doctores, así como de publicaciones. En tal caso, habría que revisar la creatividad de las publicaciones, no sólo la cantidad, sino el contenido, distribución y aportación al conocimiento universitario.

Inmersos en un círculo vicioso, en el que la inercia del programa de cuerpos académicos ha estancado a las universidades públicas, es urgente pensar en el salto a un progreso. Aún, si las universidades públicas están destinadas a cargar a cuesta este programa de cuerpos académicos, es necesario reorientar su contenido y aplicación.

Para ello proponemos las siguientes estrategias:

Estrategia 1. En cuestiones epistemológicas un objeto de estudio puede abordarse ampliamente desde distintos ángulos por parte de diferentes investigadores vinculados a una línea de conocimiento, pero no necesariamente bajo el condicionamiento de su permanencia en colectivos académicos. Entonces, se propone ampliar las modalidades de acción, partiendo de la base que consiste en la inclusión de estudiantes con talento en la investigación. Vincularlos a los proyectos de investigación, guiados por un académico-investigador con la suficiente experiencia y formación para encauzar la formación de jóvenes investigadores en un proyecto común.

Inscritos en el desarrollo del conocimiento formarán parte del proceso social de investigación; definirán líneas generales del conocimiento en el marco de redes epistémicas, que a la vez, permitirán identificar y elaborar mejores objetos de estudio, y con ello incrementar los resultados de la actividad científica.

Es una alternativa de formación mediante colectivos académicos para los incipientes investigadores. Aunado a este aspecto, será una modalidad el trabajo en conjunto orientado por una figura interna del claustro universitario. En este contexto, serán los nacientes investigadores, que por sí mismos, se involucren en la creación de conocimiento.

Estrategia 2. En el caso de continuar con modelo de cuerpos académicos, habrá que revisar cual será la forma de operar el programa, qué incentivos se otorgarán para el cumplimiento de proyectos viables; asimismo, revisar las prácticas a seguir para la construcción de conocimiento al interior de las universidades públicas.

Estrategia 3. En el tema de líneas y redes (de investigación), habrá que analizar la pertinencia de fortalecer vínculos, con el objetivo de exteriorizar lo local al contexto nacional e internacional. Habilitar a los recursos en formación para la construcción de conocimiento, así como, la extensión del mismo y su manifestación en un espectro más amplio.

Estrategia 4. Dado que el propio académico de tiempo completo es por sí mismo un gestor de sus propios recursos adicionales, habrá que revisar la inversión de su tiempo en la actualización, en la producción y en la evaluación de los resultados establecidos

por los indicadores de los programas. Más que indicadores cuantitativos de cuántos doctores y cuerpos académicos tenemos en nuestras instituciones de educación superior, reiteramos la necesidad de conocer también los resultados cualitativos.

Estrategia 5. Se da por hecho que los académicos y los investigadores tienen un conjunto de habilidades para atender sus actividades que van desde la docencia, la investigación, la publicación y la difusión de sus productos obtenidos; sin embargo, poco se habla de su talento y potencial impreso en cada acción que desempeñan. Por ello, se propone un indicador que haga visible su potencial cualitativo.

Estrategia 6. Para la permanencia de la política de cuerpos académicos, sugerimos dar cuenta de su vulnerabilidad, esto es, reconocer las fallas operativas para su resolución y mejora como programa institucional, que de manera acertada, lleve a buen término los propósitos asignados. Esto es, traducir una política en una práctica virtuosa y efectiva para la docencia y la investigación en las universidades públicas.

Conclusiones

Esta tesis es un análisis de cómo se organiza la actividad académica al interior de la Universidad Pública para generar conocimiento. Lejos de los arquetipo de una comunidad científica, según los modelos de Europa y el Occidente, hemos examinado las prácticas de las universidades públicas en México, a través de los cuerpos académicos, integrados por profesores que realizan las actividades de docencia e investigación, así como de la gestión universitaria.

Las universidades públicas en México se rigen por los indicadores establecidos internacionalmente, por lo que han seguido y cumplido al pie de la letra el ritmo de evaluación que establecen modelos externos. Esto significa que las políticas educativas implementadas en las instituciones educativas del país, se rigen por realidades totalmente distintas. Situación que pone en mayor vulnerabilidad el destino de la educación, docencia e investigación a nivel nacional.

Por otro lado, la generación de conocimiento parte del supuesto que al interior de las universidades existen grupos y equipos de investigación, y para el caso específico de México, en las universidades públicas, se trata de cuerpos académicos. Este modelo aplicado en instituciones públicas ha puesto en entredicho la efectividad y rendimiento de las actividades de docencia y de investigación.

Como propuesta generada desde la administración federal, tuvo resultados positivos en cuanto a la habilitación de recursos profesionales, no resultó de la misma forma en cuanto a la conformación de esos cuerpos académicos homogéneos y efectivos como se estableció al inicio.

La realidad de México y en particular, de sus universidades en la zona centro, norte, este y del sur, es un abanico de diferencias y capacidades múltiples. Los resultados que se observan en las estadísticas anotadas en este documento, reflejan la estabilidad de ciertas instituciones en provincia, así como la vulnerabilidad en otras. El ritmo de la

docencia y de la investigación es desigual, lo que confirma una vez más, que la distribución de recursos federales y estatales varían en gran proporción.

En el escenario de la política educativa de cuerpos académicos, observamos la rigidez con la que los docentes y los investigadores se someten al cumplimiento de actividades de formación, de gestión y de evaluación. La docencia y la investigación son funciones sustantivas de todas las universidades, se relacionan, pero difícilmente se practican juntas.

De algunas virtudes de la política de cuerpos académicos

Aquí manifestamos que como estrategia nacional para la contención de recursos económicos, funcionó positivamente para los administradores de las partidas presupuestales destinadas a la investigación. Caso contrario para los involucrados en su realización.

Como experiencia nacional, ha sido una estrategia efectiva en cuanto a los resultados cuantitativos obtenidos. Desde la parte administrativa, resulta una estrategia funcional. Sin embargo, por experiencias previas, para México no es lo más convencional dado que no hay un impulso real en la composición de su estructura académica ni en lo que se refiere al tema de la producción académica y mucho menos en la científica, así como en la conformación de cuadros profesionales para la investigación.

Otra virtud de esta política es la rendición de cuentas a partir de la habilitación de mayor número de profesionistas con grados de maestros y doctores, por medio de la asignación de becas.

El primer fracaso es la nula integración de cuerpos académicos efectivos en investigación. Segundo, la capacidad limitada para el ejercicio pleno de la docencia y su vinculación con la investigación, ambas funciones frenadas por un sistema burocrático.

Tercero, el modelo de cuerpos académicos aprisiona a la plantilla de profesores y no abre la posibilidad de inclusión de jóvenes investigadores con potencial tanto en la docencia como en la investigación.

Tendencia

Después de apreciar las virtudes y fracasos de una política nacional implementada en las universidades públicas de México, podemos afirmar que funcionaron algunos aspectos como el incremento de maestros y doctores en el claustro académico, así como el registro de proyectos de investigación. Digamos que fue una especie de boom en la formación de recursos académicos en las universidades públicas, así como en el registro de posgrados y proyectos de investigación.

En el supuesto de que la política de cuerpos académicos prevalezca como eje en el quehacer de las universidades públicas, las funciones de docencia y de investigación seguirán permeadas de limitaciones y exigencias externas, que más allá de alentar su desarrollo, les debilitará en su capacidad de actualización, vinculación y crecimiento al interior y exterior de las instituciones públicas.

Si se trata de dar continuidad a la política de cuerpos académicos, valdría considerar los estragos que ha dejado, lo que no se ha cubierto, las restricciones a los proyectos, la rigurosidad en las evaluaciones y la temporalidad.

Propuesta

El análisis de una política educativa permite pensar en alternativas de estudio. El tratamiento de las arenas transepistémicas considera la organización del conocimiento desde las unidades básicas dentro de las cuales la ciencia se organiza social y técnicamente.

La política de cuerpos académicos ha organizado la docencia y la investigación de una forma similar al Sistema Nacional de Investigadores, sistemas totalmente distintos en funciones y resultados. Por lo tanto, no es conveniente poner en el mismo esquema de trabajo a individuos que realizan exclusivamente docencia y a quienes realizan investigación.

Los esquemas prevalecen en las universidades públicas y operan de forma diferente. Así mismo, su proceso evaluatorio deberá ser exclusivo para cada actividad. Pues la política de cuerpos académicos ha dado pauta a una excesiva burocratización en la estructura docente. No es viable poner en la misma dinámica a un docente que realice

investigación como un ejercicio temporal y a un investigador adscrito al Sistema Nacional de Investigadores. Son esquemas absolutamente distintos y con funciones específicas.

Un nuevo planteamiento de la política de cuerpos académicos permitirá vincular la docencia con la investigación, no mezclar sus funciones. Esto es, dirigir los recursos a proyectos con alcances efectivos, que realmente aprovechen en tiempo y forma un presupuesto asignado, más allá de ocuparse en actividades innecesarias que sólo justifiquen el uso de dinero y tiempo.

De la relación docencia-investigación, pueden detectarse jóvenes talentos que tengan potencial para algunas de las funciones sustanciales de las instituciones públicas, y en esa dirección, otorgar partidas presupuestales para la activación de cuadros de docentes y de investigadores, que posteriormente se integrarán a las instituciones educativas. Se trata de activar los recursos propios de las universidades públicas. Esta medida cubrirá los requerimientos locales de las universidades, y posteriormente potencializará el conocimiento al exterior.

La política de cuerpos académicos en su calidad de política educativa será una herramienta para la activación de talentos en proceso de formación docente y de investigación; no será una recompensa más de los docentes definitivos de las universidades, ni será una posibilidad de simulación del quehacer universitario.

Bibliografía

Acosta, Silva A. (2006). "Señales cruzadas: Una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México". *Revista de la Educación Superior*, 35 (3), 81-92. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/604/60413905.pdf>

Agenda Estadística de la UAEM (2015). Administración 2013-2017. UAEM. Marzo.

Aguilar, V. Luis F. (1988-1989). *Weber: La idea de la ciencia social*, 2 vols. México: Coordinación de Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Altbach, Philip G. Coord. (2004) El ocaso del gurú: la profesión académica en el tercer mundo, México, UAM Iztapalapa.

Álvarez Mendiola, Germán (2004). Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México, México, ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. En ANUIES, *Situación, tendencias y escenarios del contexto de la educación superior* (pp. 1-497). México: ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). Situación y Perspectivas del Sistema de Educación Superior. En *La educación superior en el siglo XXI* (pp. 33-136). México: ANUIES.

Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa Editorial.

Bueno Castellanos, C. (2004). Itinerarios del conocimiento: formas, dinámicas y contenido. Un enfoque de redes. *Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc.*, 1(3), 237-241. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132004000200011&lng=es&nrm=iso.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Trad. Ariel Dilon. Buenos Aires: Edit. Siglo XXI.

Burke, P. (2012). *Historia social del conocimiento. Vol II. De la Enciclopedia a la Wikipedia*. España: Paidós Orígenes.

Cabrera Fuentes, J. C. y Pons Bonals, L. (coords.) (2013). *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa*. España: Octaedro.

Carrasco M, Iván. (2009). Walter D. Mignolo. 2007. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. *Estudios filológicos*, (44), 268-270. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132009000100021>

Castañeda Salgado, A., Jiménez Ortiz, Ma. del C. y Sierra Neves, M. T. (comps.) (2010). *Memoria-Foro: Reflexiones y Controversias actuales sobre las formas de organización del conocimiento en colectivos académicos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Castellanos, C. (2004). Itinerarios del conocimiento: formas, dinámicas y contenido. Un enfoque de redes. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 1(3). Recuperado de <http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=92410311>.

Clark, B. (1983) *El sistema de educación superior :Una visión comparativa de la organización académica*, México, UAM Azcapotzalco.

Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

Clark, B. (1998). Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior. *Perfiles Educativos*, tercera época, XX (81), 20-34.

Cruz Pallares, K. A. (2014). Biografía del Cuerpo Académico "Investigadores Educativos de la Institución Benemérita y Centenaria. Escuela Normal del Estado de Chihuahua.IByCENECH". 2° Congreso Internacional sobre Cuerpos académicos y Grupos de Investigación en Iberoamérica. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID A.C. México.

De Donato, X. (2007). "El carácter de los tipos ideales weberianos y su relación con las ciencias naturales". *Diánoia*, 52(59), 151-177. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018524502007000200007&lng=es&nrm=iso>.

De Garay Sánchez, A. (2009). Las áreas de investigación y los cuerpos académicos: las tensiones y efectos entre dos espacios de organización de la investigación en la UAM. *Reencuentro*(55), 18-23.

De Marinis, P. (2010). La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la *Vergemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes. *Papeles del CEIC*, 1(58), 36. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/58.pdf>.

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (eds.) (2014). *Epistemologías del Sur*. Madrid: Akal.

De Sousa Santos, B. Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal, Buenos Aires, CLACSO/Prometeo Libros, Colección "Perspectivas", 2010, 139.

Dimas Rangel, María Isabel; Torres Bugdud, Arturo; Castillo Elizondo, Jaime Arturo; (2012). Hacia el perfeccionamiento institucional de los cuerpos académicos en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. *Revista Electrónica Educare*, Septiembre-Diciembre, 181-202.

Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Sociológica*, 24(70), 203-214.

Follari, R. A. (2008). *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Fresán, M. (s. f.). Los cuerpos académicos. ¿Por qué cuerpos académicos y no grupos de investigación? Algunas ideas alrededor de los cuerpos académicos [Presentación PowerPoint]. Recuperado de http://www.anfei.org.mx/X_RGD/merida1.pdf

Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>

Gil Antón, M. (1994). "La profesión académica en México", en *Las profesiones en México*, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.

Gil Antón, M. (1997). *Conocimiento científico y acción social. Crítica epistemológica a la idea de ciencia social en Max Weber*. Barcelona: Gedisa.

Gil, Antón, M. (2005). Max Weber: el valor de las preguntas. *Sociológica*, 20(59), 93-114. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024736006>>

Gil Antón, M. (2006), "¿Cómo arreglar un coche? De los indicadores a la calidad, o de la calidad a los indicadores", ponencia presentada en el Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior.

Grediaga, Kuri, R. (1999) Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y su efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos, premio ANUIES a la mejor tesis de doctorado, México, ANUIES.

Grediaga, R., Rodríguez Jiménez, J. R. y Padilla, L. E. (2004). Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Grediaga Kuri, R. (2007). Tradiciones disciplinarias, prestigio, redes y recursos como elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento. El caso mexicano. *Sociológica*, 22(65), 45-80.

Knorr-Cetina, Karin D. (1996). ¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas de investigación? Una crítica a los modelos cuasi-económicos de la ciencia. *REDES*, III (7), 129-160.

Kuhn, Thomas S. (1980). La estructura de las revoluciones científicas, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, col. "Breviarios"

Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica. Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. México 21 de mayo de 1999.

Lobato, O., De la Garza, E. (2009). La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal: Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la ingeniería. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40). Recuperado de <<http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004010>> ISSN 1405-6666.

López Leyva, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de Educación Superior*. 39, (155), 7-26. México jul/sep. 2010. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n155/v39n155a1.pdf>

López, S. (2010). Cuerpos académicos: Factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 7-25. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60418902001>.

Lovisoló, H. (1996). Comunidades científicas y universidades en la Argentina y el Brasil. *Redes*, III(8), 47-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711321002>.

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*, 34(2), 134, 107-122. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/604/60411920008.pdf>

Merton, Robert (1964). *Teoría y estructuras sociales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63.

Merton, R. K. (1977). Los colegios invisibles en el desarrollo cognitivo de Kuhn. In C. Solís Santos (Ed.), *Alta tensión: Historia, filosofía y sociología de la ciencia*.

Olivé, L. (2008). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Castro, J. (2005). El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (1)133, 147-155.

Pérez Mora, R. (2010). *Décimo Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*. La Política PROMEP y la reconfiguración de la organización académica a través de los "cuerpos académicos". Un análisis a partir de la encuesta RPAM 2007, Centro Universitario del Norte Universidad de Guadalajara, México.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012: Gobierno de la República. México: SEGOB: CONAPRED. Secretaría de Gobernación.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: Gobierno de la República. *Programa nacional para la igualdad y no discriminación 2014-2018*. México: SEGOB: CONAPRED. Secretaría de Gobernación.

Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). (2006). Reglas de operación e indicadores del programa de mejoramiento del profesorado. México: SEP. Recuperado de http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2006_27_de_Marzo.pdf

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. en E. Lander (comp.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría colonial del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de trabajo- Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. 19-junio.

Rey Rocha, Jesús; Martín Sempere, María José; Sebastián, Jesús. Estructura y dinámica de los grupos de investigación. *Arbor*, [S.l.], v. 184, n. 732, p. 743-757, aug. 2008. Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/219>.

Rubio Oca, J. (1996). Cuerpos académicos. En *XII Congreso Nacional de Posgrado* (discurso) (pp.15-19). México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001). Subprograma sectorial de educación superior. En *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (183-218). México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2007). "Programa Sectorial de Educación 2007-2012". *Diario Oficial de la Federación*. México.

Secretaría de Gobernación (2009). Acuerdo número 526 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) publicado en el Diario Oficial de la Federación, México, 30 de diciembre de 2009.

Saldaña, J. J. (1989). *La formación de la comunidad científica en México. Historia de la Ciencia y la Tecnología: el avance de una disciplina*. Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica, Cartago.

Santos López, A. (2010). *Erudito Global FEA/USP: Experiencias de aplicación a la internacionalización de la educación*, México: UAEM.

Secretaría de Educación Pública (SEP). Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado. Diario Oficial. 2007.

Segundo Informe de la UAEM. Administración 2013-2017. UAEM. Marzo, 2015.

Subsecretaría de Educación Superior. Informe Ejecutivo PROMEP 2014. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>.

Subsecretaría de Educación Superior. Informe Primer Trimestre 2015. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>.

Schwartz, H., Jacobs, J., Villegas García, C. (tr.) (1984). *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

Suárez Núñez, T. y López Canto, L. (2006). La organización académica de las universidades públicas: entre círculos y pueblos. *Contaduría y Administración*. No. 218, enero-abril, Yucatán, México.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Paidós.

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Agenda Estadística 2014, UAEM. Toluca, México.

Vink, D. (2014). *Ciencias y Sociedad. Sociología del trabajo científico*. España: Gedisa.

Weber, M. (1982). *Ensayos de metodología sociológica. Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva*. Argentina: Amorrortu.

Yañez Quijada, A., Mungarro Matus, J. y Figueroa López, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*. Consultado el día de mes de año en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.

Yurén T., Saenger, C., Escalante, A., López, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIV (2)174, 75-99. Recuperado de <http://www.elsevier.es> el 29/09/2015.