

CIENCIAS SOCIALES

Desafíos y perspectivas de la investigación educativa desde los cuerpos académicos

Felipe Hernández Hernández

Adriana Carro Olvera

Coordinadores



Desafíos y perspectivas de la investigación educativa desde los Cuerpos Académicos

Felipe Hernández Hernández
Adriana Carro Olvera

Coordinadores



UATx



Universidad
Autónoma de
Tlaxcala



Universidad
Autónoma de
Tlaxcala

Rectoría



CONACYT
Registro Nacional de Instituciones
y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 1900555

Desafíos y perspectivas de la investigación educativa desde los Cuerpos Académicos

© Felipe Hernández Hernández

© Adriana Carro Olvera

Dirección del Proyecto

Eduardo Licea Sánchez

Esther Castillo Aguilar

José Eduardo Salinas de la Luz

Arte

Vanesa Alejandra Vázquez Fuentes

Paulina Cordero Mote

Michel Díaz Sánchez

Formación de interiores

Vanesa Alejandra Vázquez Fuentes

Corrección de estilo

Dámaris Berenice Vera Zamora

Preprensa

Víctor Hugo Flores Hernández

Primera edición diciembre 2020.

ISBN: 978-607-437-532-9 (AM)

ISBN: 978-607-545-040-7 (UATx)

D.R. © CLAVE Editorial

Paseo de Tamarindos 400B, Suite 109.

Col. Bosques de las Lomas, Ciudad de México, México. C.P. 05120

Tel. 52 (55) 5258 0279/80/81

ame@ameditores.mx

coediciones@ameditores.mx

www.ameditores.com

D.R. © 2020 Facultad de Ciencias de la Educación, UAT

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Calle del Bosque S/N, Centro, Tlaxcala, Tlax. C.P.90000

Este libro fue dictaminado por un sistema de pares académicos como lo establece el *Reglamento Editorial de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*.

Las opiniones y puntos de vista expresadas en la presente obra son responsabilidad única y exclusiva del autor y no necesariamente representan las posiciones u opiniones de la editorial ni las de sus integrantes.

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida en forma alguna o mediante cualquier sistema, ya sea electrónico, mecánico o de fotorreproducción, sin la previa autorización de los editores.

Impreso en México.

Índice

Introducción	9
Primera parte. Naturaleza y contexto de los Cuerpos Académicos	19
Capítulo 1. Cuerpo Académico: Razón y afectividad. CA “Procesos Socioeducativos” de la Universidad Autónoma de Querétaro <i>Luis Rodolfo Ibarra Rivas</i>	21
Capítulo 2. Políticas institucionales para el fortalecimiento de la investigación a través de los Cuerpos Académicos en la Universidad Autónoma de Tlaxcala <i>Felipe Hernández Hernández y Adriana Carro Olvera</i>	41
Capítulo 3. Los posgrados de calidad y competencia internacional en México. Propuesta para comprender su pasado y futuro <i>César García García</i>	63
Segunda parte. Los retos de la investigación educativa desde los Cuerpos Académicos	81
Capítulo 4. Experiencias en investigación del Cuerpo Académico “Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <i>Edgar Gómez Bonilla y María Patricia Moreno Rosano</i>	83
Capítulo 5. Experiencia de consolidación del Cuerpo Académico “Sociología de la Educación Básica” de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad CDMX Norte <i>Claudia Alaníz Hernández, Miguel Ángel Olivo Pérez y Luis Reyes García</i>	107

Capítulo 6. La participación de las mujeres en la consolidación de los Cuerpos Académicos. Investigadoras, universitarias y género <i>María Elza Eugenia Carrasco Lozano</i>	131
Tercera parte. Perspectivas de los Cuerpos Académicos	159
Capítulo 7. Devenir de los Cuerpos Académicos en la Universidad Autónoma del Estado de México <i>Ma. del Carmen Farfán García y Enrique Navarrete Sánchez</i>	161
Currículum de los autores	181

Introducción

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP), inicialmente Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), surgió en el año de 1996 en un contexto donde la generalidad de los profesores de tiempo completo (PTC) adscritos a las universidades públicas estatales (UPE), solo contaba con estudios de licenciatura, mientras que el resto de los académicos, si bien poseían estudios de posgrado, la mayoría registraba como grado máximo de estudios la especialidad o la maestría y un porcentaje muy reducido el doctorado. Esta situación resaltaba que gran parte de los profesores no contaban con la capacitación ni el nivel de habilitación necesarios para realizar la función de generar o aplicar innovadoramente el conocimiento, es decir, desarrollar la investigación que las propias leyes orgánicas de las universidades tienen establecido, por lo que se dedicaban básicamente a la docencia.

El PROMEP también reconocía que la calidad de la educación superior depende de múltiples factores, de entre los cuales uno de los más importantes es el profesor de carrera, dado que es él a quien corresponde desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en su carácter de maestro, docente o catedrático, como usualmente se les conoce a los académicos de este nivel educativo. Para atender esta situación, el programa estableció dos vertientes de operación, una de carácter individual y otra de tipo colectivo. El objetivo que señaló para la primera fue mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo para que pudiera cumplir de mejor manera las funciones que le corresponde realizar el académico de educación superior, mientras que para la segunda vertiente el objetivo fue fomentar el desarrollo y consolidación de los Cuerpos Académicos (CA's) adscritos a las instituciones de educación superior, en el sentido de formar comunidades dedicadas al desarrollo de la investigación.

A partir de la aprobación de este programa, desde la federación se desplegaron una serie de acciones para implementar esta política educativa, las cuales involucraron a las autoridades universitarias y a los propios docentes. Una de las primeras fue el establecimiento de convenios interinstitucionales para el desarrollo de los Cuerpos Académicos (CA's); cabe resaltar que las instituciones de educación superior paulatinamente se fueron incorporando a este programa: en el año de 1997 firmaron 19 universidades el convenio respectivo con la Secre-

taría de Educación Pública (SEP), en el siguiente año otras 20 instituciones se sumaron al programa, y así sucesivamente, de tal manera que en la actualidad prácticamente todas las universidades públicas del país están incorporadas.

En relación con la función de investigación, a partir de estos convenios las Instituciones de Educación Superior (IES) se comprometieron a dar seguimiento a la formación y ocupación de sus profesores de carrera y evaluar la pertinencia y desarrollo de las líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento que cultivan. De manera particular, se dieron a la tarea de que sus profesores tuvieran la formación y experiencia necesaria que los capacitara y habilitara para realizar el conjunto de las funciones académicas que les competen, que desarrollaran la generación o aplicación avanzada del conocimiento para incorporar al proceso educativo conocimientos actualizados y hábitos científicos rigurosos, y de que constituyeran Cuerpos Académicos articulados a su interior y vinculados activamente con el exterior para desarrollar valores y hábitos académicos modernos, sustentar una efectiva planeación del desarrollo institucional, hacer contribuciones originales al conocimiento universal y asegurar el buen cumplimiento de las funciones universitarias.

Si bien la ejecución de este programa en las universidades se ajustó a las especificaciones federales, también respetó las características internas de cada una de ellas, en consecuencia, el proceso de implantación tuvo un desarrollo diferente, incluso se podría decir que desigual, lo cual se explica por las características particulares de las instituciones, su tradición académica, su organización interna, su oferta educativa, su planta docente, su matrícula y sus recursos financieros, entre otros factores.

Sin embargo, a pesar de los tropiezos que inicialmente pudo haber tenido esta política educativa, se observa en la actualidad que el PRODEP se ha asentado en las instituciones de educación superior: hay un incremento considerable de académicos con los más altos niveles de habilitación y la formación y desarrollo de Cuerpos Académicos también ha crecido de manera sustancial, tanto en cantidad como en calidad.

El posible desarrollo desigual que tuvieron las instituciones, también se reflejó en las diversas áreas del conocimiento, en virtud de la naturaleza de las propias disciplinas; por ejemplo, en algunas universidades los CA's del área de las humanidades se formaron de manera tardía por lo que su incremento en los niveles de habilitación fue diferente en comparación con el de las ciencias básicas o biológicas.

Una mirada general sobre la situación que tienen los Cuerpos Académicos del área de humanidades, y especialmente de los que realizan investigación de la educación, da cuenta del avance positivo que estos han tenido; sin embargo, este

análisis estaría incompleto si no se reconocieran y revisaran las vicisitudes que al interior de estas comunidades y sus instituciones se han suscitado y, sobre todo, cómo las han resuelto para colocarse en la palestra de la investigación científica y generar productos que abonan al conocimiento de las ciencias de la educación.

En su quehacer se identifica la política pública en el campo de la educación superior, la cual en los últimos años se ha centrado en la calidad, estableciendo una serie de indicadores y programas para implementar las acciones pertinentes, por tal motivo las universidades han adoptado en ese mismo sentido una serie de medidas y lineamientos que impactan en su organización, así como en su funcionamiento.

En este contexto el Cuerpo Académico Consolidado Gestión y Políticas Educativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala convocó a investigadores, académicos e integrantes de CA de universidades, tecnológicos y escuelas normales a participar en el Proyecto de Investigación denominado *Experiencias en la investigación educativa desde los Cuerpos Académicos*. El objetivo del proyecto fue realizar estudios que desde múltiples enfoques abordaran el quehacer de los CA's, el significado de su participación en la generación de nuevo conocimiento, el impacto de la política nacional y de sus instituciones en su proceso de desarrollo, los retos que enfrentan o que han enfrentado en su ruta de consolidación y la perspectiva que observan para las comunidades académicas a la luz de los nuevos enfoques de la administración de la ciencia en México.

El proyecto se desarrolló fundamentalmente en tres etapas: la primera fue determinar las características de los participantes y del tipo de estudios factibles para incorporar este proyecto. En cuanto a los participantes, se acordó que se convocaran a Cuerpos Académicos, preferentemente consolidados, que trabajaran temas del área educativa en virtud de que su trayectoria y producción científica les facultaba para constituirse en agentes representativos y con voz autorizada en los temas propuestos. Los CA's que atendieron esta convocatoria fueron el de Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; el de Sociología de la Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad CDMX Norte; el de Procesos Socioeducativos de la Universidad Autónoma de Querétaro; el de Actores y Procesos Académicos de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México, del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) del Tecnológico Nacional de México, y, desde luego, el convocante CAC Gestión y Políticas Educativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Respecto a las características de los estudios que podrían realizarse, se determinó que fueran fundamentalmente investigaciones empíricas, aunque de

manera excepcional también se podrían aceptar reflexiones teóricas sobre los Cuerpos Académicos como comunidades científicas. Cabe aclarar que también se acordó dejar un margen de libertad en las categorías de análisis para realizar estudios sobre otras dimensiones, además de las ya mencionadas, con la única condición de que tuvieran como objeto principal de su análisis a los Cuerpos Académicos dedicados a la investigación educativa.

La segunda etapa del proyecto consistió en organizar un foro donde se presentaron los avances de las investigaciones convenidas, el evento se denominó Encuentro Nacional de Cuerpos Académicos en Humanidades y Educación mismo que se subtituló “Desafíos y perspectivas de la investigación educativa desde los Cuerpos Académicos”. En este encuentro de presentación de avances de investigación, cada uno de los participantes tuvo la ocasión de replantear las categorías de análisis, el enfoque metodológico, así como los alcances de su trabajo y, sobre todo, de visualizar y confrontar lo que los otros CA’s también estaban examinando. Un acuerdo fundamental fue la publicación de una obra con el mismo título del encuentro, por lo que conjuntamente se determinaron una serie de características técnicas de redacción científica, así como solicitar al Comité Editorial del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala la revisión y dictaminación de los artículos que podrían ser incluidos en esta obra.

La tercera y última etapa consistió en reunir cada uno de los capítulos dictaminados positivamente por el Comité Editorial para la integración del texto final, para poder sumarlo a la Colección *Pensar la Educación* del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Cabe destacar que, si bien todos los artículos hacen un análisis desde la política educativa nacional, enfatizan su reflexión en un CA y en el contexto institucional donde se desenvuelven para desde ahí esbozar su perspectiva para los próximos años.

El producto final de este proyecto lo constituye el presente texto *Desafíos y perspectivas de la investigación educativa desde los Cuerpos Académicos*, el cual está integrado por siete capítulos organizados en tres apartados. En la primera parte se hace un acercamiento a los CA’s desde el punto de vista teórico conceptual, de las políticas educativas y del contexto específico que tienen las propias instituciones. La segunda parte se analiza de manera más puntual la trayectoria de los CA’s en el proceso de cumplir la encomienda de realizar investigaciones, su proceso de consolidación y el rol de las mujeres que participan en estos colegiados. La tercera parte, a modo de conclusión, cierra con una reflexión sobre los CA’s y se visualiza el futuro de estas comunidades académicas a la luz de las políticas educativas nacionales e internacionales.

El primer capítulo denominado *Cuerpo Académico: Razón y afectividad*, reflexiona, tensiona y complejiza la formación de los Cuerpos Académicos (CA's) con la finalidad de comprenderlos, precisamente, de manera más compleja; por ello, aun cuando describe la manera formal dada por PRODEP para entenderlos, la amplía apoyándose en una metodología que tiende a unir y tensar teorías, al ofrecer una configuración de los distintos elementos que los constituyen.

En este texto, el autor muestra que la complejidad de los CA's se debe a las determinaciones sociales, culturales, geográficas, económicas y políticas que operan sobre ellos; también explica que esta complejidad es debida a su diversidad en razón de las propias áreas del conocimiento, grado de consolidación, cuestiones de género, formaciones académicas y relaciones con los profesores de la institución, entre otros. Adicionalmente, presenta una visión histórica del surgimiento de los CA's e ilustra, por un lado, la relación social racional orientada a fines o valores, pero, por otro, explica también sus relaciones sociales orientadas al afecto. En fin, el artículo sintetiza su análisis afirmando que los CA's son complejos por las densas tramas de relaciones en que operan y concluye cuestionándose: ¿qué es lo determinante en los CA's? ¿la acción racional o la acción afectiva? Y exhorta a complejizar el entendimiento, la valoración y lo que se siente ante y por los CA's.

El siguiente capítulo *Políticas institucionales para el fortalecimiento de la investigación a través de los Cuerpos Académicos en la Universidad Autónoma de Tlaxcala* hace un análisis de los Programas para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de carácter federal, y el de Cuerpos Académicos, Calidad y Productividad para su Internacionalización (CACyPI), de carácter institucional, en relación con la formación de investigadores y el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos (CA's). El objetivo que tuvo este estudio fue valorar el impacto que han tenido estos programas como estrategias para el desarrollo de la investigación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Los autores señalan que realizaron su análisis a partir de los resultados que han tenido los programas mencionados en esta universidad pública, estatal empleando un enfoque metodológico de corte cualitativo, utilizando el método de análisis de contenido, que incluyó un análisis ideológico y otro reflexivo. Los resultados de la investigación muestran que, a pesar del tiempo que tardó en asentarse en esta institución, el PRODEP ha tenido un impacto positivo en el propósito de estimular la formación de investigadores y en el de crear, desarrollar y consolidar los CA's, hecho que fue fortalecido positivamente por las políticas internas que la propia universidad estableció. Esto significa que una política educativa nacional, complementada con políticas institucionales, favorece el logro de los objetivos establecidos.

En el tercer capítulo *Análisis institucional del Tecnológico Nacional de México. Los perfiles de investigación y los Cuerpos Académicos* se analiza el Tecnológico Nacional de México (TECNM), la formación académica de sus docentes, y la configuración de perfiles de investigación y Cuerpos Académicos que promueve el PRODEP, hace una descripción de la complejidad y diversidad del TECNM, el cual se integra por los Institutos Tecnológicos Federales, Institutos Tecnológicos Descentralizados, Centros Regionales de Optimización y Desarrollo y Centros de Investigación. En este sentido se cuestiona: ¿el tamaño, diversidad y complejidad del TECNM determinan la conformación y el desarrollo de los perfiles PRODEP y los Cuerpos Académicos?

El autor reconoce que la diversidad institucional genera asimetrías en cuanto a número de profesores con posgrado, Profesores de Tiempo Completo, perfiles PRODEP y conformación de Cuerpos Académicos, resalta que si se revisa el porcentaje de Profesores de Tiempo Completo (con y sin posgrado), profesores con Perfiles PRODEP y Cuerpos Académicos, el TECNM es una institución que se dedica casi exclusivamente a la enseñanza y no a la investigación. La pregunta que el estudio se plantea es ¿cómo puede lograrse un cambio institucional que mejore el desarrollo de los perfiles de investigación y Cuerpos Académicos, elevar la calidad académica y el prestigio institucional del TECNM y realizar de manera equilibrada las funciones de docencia e investigación?

En el siguiente capítulo *Experiencias en investigación del Cuerpo Académico “Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior”*, a partir de la trayectoria de un CA, se analiza la situación particular de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la cual se distingue como una de las IES del país que cuenta con un muy significativo número de CAs que se encuentran en el estatus de consolidados; reconoce y valora las aportaciones que estas comunidades de investigación han hecho en el diseño de propuestas multidisciplinarias para la implementación de proyectos académicos, así como en la creación de nuevos programas a nivel de licenciatura y posgrado que diversifican su oferta educativa.

Los autores resaltan que las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGCA), que se construyen en la BUAP, evidencian los rubros de innovación en la acción investigativa y aseguran la vinculación institucional con los ámbitos sociales y productivos, señalan también los aspectos técnicos para la conformación y evaluación de los CAs y, de manera especial, detallan los mecanismos para evidenciar los requisitos que exige el PRODEP en este sentido.

El capítulo *Experiencia de consolidación del Cuerpo Académico “Sociología de la Educación Básica”* analiza el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual inició con la implementación de esta política educativa prácticamente ocho años después de iniciado el programa, registrando sus primeros Cuerpos

Académicos (CA's) en el año 2004. Los autores resaltan los desequilibrios que ocurren al interior de esta institución que conformada, por un lado, por una unidad central que dispone de la mejor infraestructura institucional, que le favorece una mayor interacción de la planta docente y, por tanto, la posibilidad de generar acciones orientadas al trabajo colegiado y de investigación, mientras que, por otro lado, las unidades periféricas o del interior de la República tienen mayores carencias para realizar las funciones académicas que demanda este nivel educativo, por ejemplo, disponen de pocos perfiles habilitados como profesores de tiempo completo en su planta docente.

En este sentido, este capítulo tiene el propósito de dar cuenta del proceso de conformación y consolidación del CA de una de las Unidades UPN de la Ciudad de México, por tanto, explica la articulación de intereses para generar las LGAC, describe también las rutas de abordaje teórico y metodológico que han desarrollado para trabajar los distintos proyectos de investigación en que ha participado y concluye con la exposición de las condiciones institucionales de las Unidades UPN en la Ciudad de México que, de alguna manera, han obstaculizado el desarrollo del CA y los esfuerzos para lograr la consolidación de estas comunidades académicas dedicadas a la investigación.

El capítulo sexto de esta obra, *La participación de las mujeres en la consolidación de los Cuerpos Académicos. Investigadoras, Universitarias y Género*, hace un análisis de la participación de las mujeres en la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA's) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. El estudio se realiza desde el enfoque de género, a fin de identificar cómo han ido incursionando las mujeres desde la formación hasta su consolidación, analizando de manera especial su presencia en la dirección de estas comunidades académicas.

El método empleado en este estudio, señala la autora, consideró realizar un estudio cuantitativo documental descriptivo, del total de mujeres docentes investigadoras en tres quinquenios: 2008, 2013 y 2018; la información la sistematizó tomando en cuenta las cuatro dependencias o divisiones del conocimiento con que cuenta esta institución. En los resultados se pudo observar que desde los inicios la participación de las mujeres en los CA's es considerable, no obstante es en el último quinquenio en el que presenta un aumento significativo, colocándolas en algunas de las divisiones en un porcentaje similar al de los hombres; no obstante, este avance se ve disminuido al hacer el comparativo, ya que en ninguno de los quinquenios su participación va en aumento, al contrario, se mantiene estable y solo en alguna línea de investigación los liderazgos están a cargo de investigadoras. Lo anterior hace concluir que, si bien desde sus inicios la participación de las mujeres en los CA's ha sido constante, destacando su

presencia sobre todo en las áreas de humanidades, su presencia aún es escasa en cuanto a los liderazgos o dirección de los CA's.

En el último capítulo *Devenir de los Cuerpos Académicos en la Universidad Autónoma del Estado de México*, se analiza la perspectiva de estos grupos de investigación, a la luz de las transformaciones que las universidades mexicanas han enfrentado como producto de la implementación de nuevas políticas educativas. Los autores revisan el rol actual de las IES que las ha llevado a tener una nueva visión de universidad y hacia un nuevo modelo de enseñanza superior en cumplimiento de las funciones sustantivas y adjetivas de la educación superior; en este sentido, sostienen que los cambios en la educación superior, que se potencializaron desde la década de los ochenta, se enmarcan en una serie de políticas que introdujeron conceptos tales como eficiencia, eficacia, planificación estratégica y posteriormente el término de calidad.

De algún modo, en este texto se identifican aspectos de operación que comparten las IES que debieran fortalecerse e incluir nuevas políticas de apoyo y estrategias para coadyuvar con mayor eficacia al logro de sus objetivos y al desarrollo y consolidación de los CA's. En suma, este trabajo se propone abonar al recuento del funcionamiento del PRODEP y hace un análisis del cumplimiento de sus objetivos y un balance de su impacto en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas.

Sirva este espacio para agradecer de manera muy enfática a los líderes e integrantes de los CA's participantes, quienes han confiado en este proyecto y han desarrollado sus reflexiones con el profesionalismo que les es habitual, así como a sus instituciones: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad CDMX Norte; la Universidad Autónoma de Querétaro; el Instituto Tecnológico Nacional de México; la Universidad Autónoma del Estado de México y, desde luego, la Universidad Autónoma de Tlaxcala. A todas ellas, nuestro reconocimiento y gratitud por la confianza y respaldo que brindan a los académicos investigadores para seguir trabajando por el bien de la educación superior.

De manera especial, también expresamos nuestro agradecimiento al acompañamiento y respaldo de los integrantes y colaboradores del CAC Gestión y Políticas Educativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, quienes estuvieron pendientes y atentos en el desarrollo de este proyecto en todas sus fases, así como en la revisión e integración del texto final. Sus observaciones y sugerencias, sin duda alguna, han fortalecido este trabajo. Reciban todos ustedes nuestro más amplio reconocimiento.

Hacemos un agradecimiento muy particular a la confianza, solidaridad y respaldo de las autoridades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, de la Fa-

cultad de Ciencias de la Educación y del Posgrado en Educación, pues su apoyo ha sido fundamental para desarrollar las actividades de los CA's en su ruta de consolidación de la investigación desde estas figuras multidisciplinares, su respaldo, además, ha sido invaluable en cada una de las etapas de este proyecto. Se hace una mención particular para agradecer a todos ellos la aprobación de los recursos federales derivados del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2019, gracias a los cuales este proyecto fue posible llevarlo a cabo.

Finalmente, hemos de señalar que esta iniciativa refleja el compromiso de los CA's con la generación de conocimiento científico y significa una oportunidad para fortalecer vínculos de colaboración entre los investigadores y sus instituciones, por lo que también constituye un reconocimiento a estas comunidades académicas. La riqueza de esta obra reside en dar voz a quienes concretizan la política educativa y que, con objetividad, hacen una reflexión colectiva desde, por y para estos grupos de investigación.

Tlaxcala, Tlax., septiembre del 2020

Felipe Hernández Hernández
Adriana Carro Olvera

Coordinadores

Primera Parte

Naturaleza y contexto de los Cuerpos Académicos

Capítulo 1

Cuerpo Académico: Razón y afectividad. CA “Procesos socioeducativos” de la Universidad Autónoma de Querétaro

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Introducción

Quizá esas dos funciones académicas explican la conformación y consolidación de *algunos* Cuerpos Académicos. En este trabajo se abre la posibilidad de comprender de manera más compleja la forma de organizarse de académicos, para la creación, desarrollo y, en algunos casos, término de Cuerpos Académicos.

Por caso, vale adelantar que la SEP no alude a las funciones de gestión ni de difusión del conocimiento. No, a pesar de ambas son inherentes, son necesarias de ejercer por quienes forman Cuerpos Académicos. Tal vez a algunos académicos les interese más la gestión de su producción de conocimiento científico; mientras que a otros los mueva más la difusión de sus investigaciones.

La finalidad de esta contribución es mostrar formas que llevaron al agrupamiento de algunos miembros de Cuerpos Académicos; formas adicionales a las que la SEP marca. Tal propósito obedece a admitir que si se desea intervenir en la realidad –en este caso Cuerpos Académicos– sólo es posible hacerlo si antes se comprende aquello que se desea modificar.

La intervención sobre los Cuerpos Académicos, tal vez sea para crearlos; quizás otros pretendan llegar a un nivel superior de los que establece la SEP. En todo caso, desconocer cómo se forman y cómo trabajan los Cuerpos Académicos dificultará su gestión. Es necesario reiterar que este artículo muestra algunas ideas para comprender sucesos acontecidos en Cuerpos Académicos.

Cabe anticipar que la comprensión de la realidad, en el caso que ocupa a este libro, una de naturaleza educativa, se logra de manera multi-paradigmática. Se consigue, por ejemplo, con el recurso de teorías que provienen de la biología, química, física, economía, política, sociología, antropología, historia, filosofía, pedagogía o de las ciencias de la educación.

Este trabajo tiene límites. Analizaré a los Cuerpos Académicos sólo con el apoyo de la sociología y la historia. Más adelante se expresarán otras limitantes del escrito. Antes de entrar en materia, es preciso mostrar la postura metodológica y de métodos que guiaron al estudio que aquí se ofrece.

Metodología

Para fines de este trabajo, se entiende por metodología a teorías o argumentos acerca de los métodos. Los que aquí sirvieron de apoyo provienen del pensamiento complejo de Edgar Morín (1998), de la metodología configuracionista de Enrique de la Garza (2018) y de la epistemología del sur de Boaventura de Sousa Santos (2009). Algunos de los argumentos que se toman de esos aportes son: i) Complementariedad de los conocimientos. Se comprende de manera más cabal la realidad, al unir lo que está disperso: diversas teorías y enfoques que conforman un racimo de categorías y argumentos. ii) Historicidad de los procesos. Entendiendo por tal al resultado y causa de conflictos, así como de acuerdos y consensos; también se comprende la historia al indagar procesos micro (grupales), conjuntamente, con macro estructurales (políticas educativas) y meso o intermedios (institucionales). iii) Incompletud del conocimiento. Por más que se afane el investigador, no ofrece una visión o explicación total, sólo es una parte de la realidad. iv) La realidad se comprende con la teoría de sistemas. Todo sistema tiene subsistemas que lo constituyen, al estar estructurados de una cierta manera; los sistemas tienen relaciones de intercambio de información, energía o materia; los sistemas tienen fronteras ambiguas que permiten que se interpenetren y confundan. v) Es deseable que el conocimiento científico sea parte del sentido común: para hacer ciencia, se comienza de lo aceptado por un sentido común; luego, el conocimiento elaborado, el científico, regresa al sentido común para elaborar núcleos de buen sentido: producciones colectivas que no llegan a la precisión científica, aunque devenga de ella, y tampoco quedan en las opiniones infundadas del sentido común. Este trabajo oscila entre el buen sentido y alguna precisión científica.

En relación a los métodos, se siguieron: a) Fenomenológico. Se basa en describir los fenómenos para mostrar su esencia. b) Hermenéutico. Ofrece hipótesis y explicaciones para dar sentido a la realidad. c) Crítico. Presenta contradicciones de la realidad. d) Pedagógico. Postula un deber ser (Ibarra, Díaz y González, 2014). Otra limitante de este trabajo consiste en que se inclina más a mostrar a los Cuerpos Académicos, y sus procesos, con un énfasis más teórico que empírico.

Complejidad de los Cuerpos Académicos

Una hipótesis que sostiene este trabajo afirma que los Cuerpos Académicos constituyen una realidad compleja. Por ejemplo, están presentes en escuelas normales, universidades públicas estatales, universidades politécnicas, universidades tecnológicas, universidades interculturales, institutos tecnológicos, la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Las diversas instituciones de educación superior, que tienen Cuerpos Académicos, acaso sólo tengan en común, de manera muy general, ejercer la docencia, investigación, difusión y gestión. Por caso, en algunas la autonomía es mayor que en otras; en algunas más, su autonomía es muy restringida o nula con respecto al Gobierno federal o estatal.

Ni qué decir de los recursos de los que disponen las distintas instituciones; una comparación, centros de investigación de la UNAM y una universidad intercultural ubicada en alguna población de la serranía oaxaqueña. Acaso esta última tenga, incluso, dificultades para ofrecer un sistema de comunicación (internet) eficiente, y es posible que su biblioteca sea un área de oportunidad; es decir, una sería limitante para producir ciencia y para ejercer la docencia por los pocos libros que posee.

Se ofrecen estos indicios porque –para cumplir la política estatal del Gobierno federal mexicano de implementar Cuerpos Académicos– se parte de condiciones materiales, ambientales, culturales, políticas y sociales, muy diversas. Es singular que, a pesar de las notables diferencias institucionales y del contexto, los indicadores del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) sean los mismos. Pedir lo idéntico a lo diverso es otra muestra de la complejidad.

Los Cuerpos Académicos reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) son un total de 6,048 (PRODEP, 2019). Es muy pretencioso, como seguramente resultará comprensible, asegurar que lo aquí expuesto explica la totalidad de procesos vividos en 6048 Cuerpos Académicos por aproximadamente 19,000 académicos. En el mejor de los casos, se ofrecerán algunos argumentos para comprender un universo tan extenso y complejo.

Los Cuerpos Académicos son tan diversos, como son las áreas del conocimiento que aglutinan: 1) agropecuarias, 2) sociales y administrativas, 3) salud, 4) ingeniería y tecnología, 5) naturales y exactas, 6) educación, humanidades y artes. La diversidad no termina con las diferentes áreas del conocimiento. Incluso, en una misma área no existe una sola manera de entender los fenómenos que la constituyen. A continuación se presentan dos muestras.

En las ciencias exactas hay modos de explicar la realidad física con apoyo en las leyes de Newton, otros lo harán con las de la relatividad de Einstein, unos más con el principio de incertidumbre de Heisenberg y otros con la teoría de redes. Curiosamente, cada una de esas tradiciones de la física forman parte de las llamadas ciencias exactas. Esta diversidad lleva a decir que las comunidades epistémicas, siendo todas de las ciencias exactas, no comparten los mismos principios.

En el área de educación la diversidad se muestra en la forma de valorar las ciencias de la educación. Algunos se inclinan más por la psicología, entonces, educar para ellos es que los *chicos* aprendan. La diversidad de corrientes psicológicas los lleva a ponderar a Piaget, a Vigotsky o a Skinner. Ahora, si se valora la educación con la categoría fines de la educación, el medio se subordina al fin, entonces, la pedagogía dirige a la psicología.

Las áreas de conocimiento que prescribe PRODEP dan la impresión de universos delimitados. No obstante, los definen sólo de una manera enunciativa, no tanto explicativa. Esta condición, de cierta ambigüedad, deriva en dificultades para los Cuerpos Académicos. Enseguida se presenta una sola muestra.

Quien evalúa un Cuerpo Académico, incluso siendo de la misma área del conocimiento, podrá tener importantes diferencias teórico-prácticas con lo que valora acerca de qué es la ciencia y sus productos, y aquello ofrecido por el Cuerpo Académico sujeto a acreditación; diferencias comprensibles si lo evaluable es distinto a la visión que tenga quien lo evaluará.

Su complejidad será más perceptible si se advierte que los Cuerpos Académicos están ubicados en todo el país; es de reiterar, son condicionados por distintas determinaciones naturales, sociales, políticas, culturales y económicas; en la Ciudad de México, donde se concentra el mayor porcentaje de Cuerpos Académicos, existen un sinnúmero de facilidades para hacer y difundir la ciencia, mientras que en otros lugares existe una mínima apetencia por ser científico y producir investigaciones. Por supuesto, si se compara –en materia de producción y difusión de la ciencia– a la Ciudad de México con Nueva York, las diferencias también serán notables.

Otra faceta de su diversidad es que algunos son Cuerpos Académicos Consolidados, otros en Consolidación y unos más en Formación. Tales diferencias son debidas al grado de acreditación de los indicadores estipulados por el PRODEP.

Otra manifestación de diversidad se presenta enseguida. En los Cuerpos Académicos participan hombres y mujeres; posiblemente también miembros de la Comunidad Lésbica, Gay, Bisexual, Travesti, Transexual, Transgénero, Intersexual, Queer, Asexual (LGBTTTIIQA). Esto es, la relación inclusiva y de respeto demandada por el feminismo, ante la diversidad sexual y de orientaciones de género, no valora las expresiones de quienes forman parte de LGBTTTIIQA.

Otra limitante de esta contribución es que no se orienta por un estudio de género, aun cuando sí reconoce que los nexos que propicia la diversidad sexual y de género sí impactan al trabajo académico.

Los Cuerpos Académicos son sistemas complejos. Éstos no son explicables con el único recurso formal establecido por PRODEP: generar o aplicar conocimiento y ejercer la docencia. Por supuesto, es indudable que esas exigencias son esenciales para comprender la aceptación del Cuerpo Académico por la SEP-PRODEP. Sin embargo, las relaciones en que están y las que viven los Cuerpos Académicos distan de la simplicidad.

Freire afirmó que un acontecimiento, un hecho, una acción humana, nunca tienen detrás una sola razón; más bien, están siempre involucrados en densas tramas, tocados por múltiples razones (Freire, 1999, p. 16). Lo que, con tino, afirmó Freire es otra forma de comprender la complejidad de la realidad de las acciones humanas.

Otra muestra de la diversidad: para ser parte de los Cuerpos Académicos es necesario ser un Profesor de Tiempo Completo con una contratación de definitividad (PTC). Los PTC se relacionan con profesores de tiempo libre, también llamados profesores de asignatura o, bien, con profesores contratados por honorarios (únicamente tienen un contrato por tiempo determinado y no gozan de prestación alguna). Los niveles académicos de los PTC que están en Cuerpos Académicos requieren, al menos, el grado de maestría. Es usual que algunos profesores de honorarios tengan licenciatura y los profesores de tiempo libre hayan obtenido el grado de maestría y, ocasionalmente, algunos de doctorado.

Las redes de relaciones de los PTC que forman un Cuerpo Académico están inmersas dentro de complejos vínculos con sus ¿compañeros de trabajo? La interrogante obedece a lo que la Real Academia de la Lengua (RAE) estipula por compañero:

1. m. y f. Persona que se acompaña con otra para algún fin.
2. m. y f. Cada uno de los individuos de que se compone un cuerpo o una comunidad, como un cabildo, un colegio, etc.
3. m. y f. En varios juegos, cada uno de los jugadores que se unen y ayudan contra los otros.
4. m. y f. Persona que tiene o corre una misma suerte o fortuna con otra.
5. m. y f. Cosa que hace juego o tiene correspondencia con otra u otras.
6. m. y f. color. Persona con la que se convive maritalmente. (RAE, 2014, p. 584).

Los PTC, los maestros contratados por honorarios y los de asignatura, ¿persiguen un fin común?, ¿conforman una comunidad?, ¿se unen y ayudan?, ¿corren una misma fortuna?, ¿tienen correspondencia entre sí?, ¿conviven maritalmente?

Posiblemente la bonita frase “compañeros de trabajo” sea largada sin tener en cuenta los límites que condicionan a los universitarios. Con esta chanza se pretende insinuar las tensas tramas de relaciones en las que viven los universitarios en general, y entre ellos los miembros de los Cuerpos Académicos.

El trabajo académico en las instituciones de educación superior es segmentado, ya sea por el tipo de contratación, por el grado académico, por preferencias sexuales o de género, por las disciplinas que investiguen o enseñen, por los grados de autonomía en su trabajo académico, por sus edades, por los nexos con otros Cuerpos Académicos; en suma, un cierto sentido común sentenciaría: está dividido por sus *filias* y sus *fobias*. Cualquiera que sea el caso, los PTC que deseen formar un Cuerpo Académico o aquellos otros que deseen modificar su estatus, deben responder a las exigencias o indicadores del PRODEP.

Adelante se ofrecerán formas de comprender a los Cuerpos Académicos. Es necesario insistir en que tales argumentos son limitados y que, de ninguna manera, aspiran a atender la totalidad de los procesos vividos por académicos, al ser parte de un Cuerpo Académico. Asimismo, es conveniente insistir en que este trabajo no es ajeno a la tensión buen sentido *versus* rigor científico; su inclinación es más al buen sentido que a un diseño experimental riguroso. No se inclinó por el llamado método científico.

Los recursos teóricos en los que se apoya el análisis de los Cuerpos Académicos provendrán de la sociología y la historia. Su propósito es iluminar zonas oscuras para entender su creación, consolidación o término; pretende mostrar por qué sucede algo en lugar de nada. Sería magnífico mostrar todas las densas tramas en que están involucradas la vida de los Cuerpos Académicos y sus miembros, desde su creación, consolidación o término. Aquí sólo se ilustran algunas redes de relaciones.

Surgimiento de los Cuerpos Académicos

En la segunda década de los noventa el Estado mexicano adoptó versiones nuevas de políticas educativas previas: control estatal de la educación superior mediante la exigencia de la planeación; dentro de las novedades sobresale vincular la asignación de recursos federales con la evaluación o, dicho de otra manera, estrechar los nexos entre la medición de indicadores o acreditación y el financiamiento federal a las instituciones de educación superior (Buendía, 2013).

Una de esas políticas fue la creación del Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP, ahora PRODEP. Este programa, desde sus orígenes, explícitamente pretendía coadyuvar a la mejora del Perfil de Profesorado y al desarrollo de Cuerpos Académicos.

Los recursos que asignaría el Estado serían a través de un meta-programa, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). El prefijo meta se aclara al valorar que el PIFI articula los diferentes programas y estrategias de evaluación y financiamiento federal; entre ellos, los del PRODEP y los Cuerpos Académicos, el Programa Nacional de Becas, El Fondo para la Modernización de la Educación Superior, el Fondo de Inversión para las Universidades Públicas Estatales, el Fondo de Apoyo Extraordinario para las Universidades Públicas, el Programa de Desarrollo Universitario y el Fondo de Apoyo al Desarrollo Universitario (Buendía, 2013).

El origen de los Cuerpos Académicos forma parte de una estrategia de intervención estatal en las instituciones de educación superior. Esta ambición de control se redobló a fines de los noventa e inicios del siglo XXI. Siempre ha estado ligada a la asignación de recursos al cumplir con los programas instituidos por la SEP –dotación de recursos dentro de condiciones de escasez de los mismos–.

Uno de los motores que permitió el mayor control –por parte del Estado ahora llamado neoliberal– de acciones de las instituciones de educación superior fue el nexo entre:

- a. El Gobierno federal, a través de la SEP, establece programas y lineamientos para las instituciones de educación superior, su finalidad visible es que obtengan recursos gracias al cumplimiento de esos programas; es preciso recordar que el contexto es de severas condiciones de austeridad. Lo que no es del todo explícito es, precisamente, incidir en instituciones educativas de nivel superior, algunas de ellas con una autonomía que, con esta política, disminuyó.
- b. Las instituciones de educación superior, por acciones de sus directivos, presentan proyectos a los diferentes programas para captar recursos.
- c. Las instancias gubernamentales, por ejemplo, las encargadas de valorar a los Cuerpos Académicos, contrastan o miden los resultados de lo que proyectaron contra los indicadores preestablecidos.
- d. Asignan, o no, los recursos solicitados a través de los programas.

Si los funcionarios de las instituciones de educación superior presentan los indicadores, satisfactoriamente acorde a la medición de funcionarios de la SEP, entonces, obtienen los recursos y un cierto prestigio; por caso, avalan que tienen determinado número de Cuerpos Académicos Consolidados y dotan de recursos, para que los miembros de los Cuerpos Académicos realicen Estancias Académicas, o sean visitados por académicos de otras instituciones, por ejemplo.

En caso contrario, si no fueron acreditados los resultados que presentan, debido a que no son acordes a los indicadores previamente establecidos, no

tienen la posibilidad de obtener recursos para mejorar el perfil del profesorado y el desarrollo de los Cuerpos Académicos “¡Claro! Mejorar o desarrollar”, de acuerdo a los indicadores de la SEP. Así, como en algún pasaje de la Biblia, el conocido como de Los Talentos, se le da más al que más tiene, y se deja un tanto de lado al que menos ofrece.

La intervención del Estado mexicano, en las instituciones de educación superior, lleva a que aquellos funcionarios que no obtienen financiamiento para “mejorar al perfil del profesorado y el desarrollo de los Cuerpos Académicos” inicien acciones dentro de sus instituciones para cumplir con los indicadores que faltaron. Además, y, sobre todo, requieren nuevamente proyectar lo que harán para satisfacer las pretensiones de los distintos programas de financiamiento. Todos sus programas están atados a un PIFI.

La intervención estatal fue planeada sobre el fundamento de evaluar, o medir, la respuesta de las instituciones de educación superior a sus exigencias o, en otros términos, a sus indicadores: “Cumples, tienes recursos”, “No cumples, haz otro programa y veremos”. En el caso específico de la investigación, producida por los académicos, fue animada –o exigida, según se vea– por esta forma de financiamiento estatal. Es bueno valorar que:

La vida académica en la mayoría de las universidades públicas estatales e instituciones afines se limitaba hasta hace poco a la labor docente, a algunas actividades de orden cultural y de manera muy menor se realizaban actividades de investigación. No olvidemos que en 1996 sólo el ocho por ciento del profesorado de tiempo completo de estas instituciones contaba con la preparación que avalara su capacidad para desarrollar esta función (PROMEP, 2006, P. 95).

Es aconsejable recordar que, a fines de los noventa e inicio del siglo XXI, la educación superior estaba casi únicamente dirigida a la docencia, un poco a la difusión de la cultura e, incipientemente, a la investigación. Lo plausible de reconocer que la condición de la inmensa mayoría de las instituciones de educación superior, relativa a dedicarse casi sólo a la docencia, estriba en contrastar con lo acontecido en otros países; por ejemplo, en lo que ahora es Alemania, Immanuel Kant, en 1755 obtuvo el grado de doctor y con él la habilitación como docente; una de sus funciones fue investigar, lo cual hizo profusamente, también impartía cátedra (Ganja, 2004, p. 216).

Es necesario reconocer que en México la investigación, ya filosófica, ya científica, ya técnica, fue muy incipiente hasta la intervención estatal que la promovió. Ésta data de inicios de este milenio. Es preciso valorarlo porque es otro de los

elementos a considerar para comprender a los Cuerpos Académicos y sus miembros: no existe una larga tradición que propicie la investigación. Recién se está gestando. En tal virtud, las comparaciones con los llamados países desarrollados, no sólo es injusta, es ajena a criterios valorativos objetivos, es decir, científicos.

Una valoración de la producción científica en México no debe llevar al pesimismo o a “un idealismo pendenciero”. Esto es, a justificar la inacción ante la pobre producción científica, filosófica y técnica, sobre la base de “no se puede dar más con lo que se tiene”. Justo, al contrario, es menester afanarse en crear la tradición que conduzca a justipreciar la profesión de investigador y su actividad primordial: producir conocimiento verdadero. Para tal fin, el deseo es imprescindible; sólo que es insuficiente.

De igual forma es repudiable “el idealismo pendenciero”. Es aquel que Freire caracterizó al criticar “al voluntarismo que otorga al individuo una fuerza capaz de hacerlo todo” (Freire, 1999, p. 20). Acaso, en no pocas instituciones de educación superior, existan directivos que consideren que la investigación y los Cuerpos Académicos son realizables con la sola voluntad de los académicos; además, algunos funcionarios, quizá, increpen a sus compañeros académicos con las arengas de “echarle más ganas”, “ponerse la camiseta” y demás lindezas con las que pretenden mover a investigar, sólo que sin —en muchos casos— ofrecer condiciones materiales para hacerlo.

En 2003 sólo existieron 2971 Cuerpos Académicos (López, 2010, p. 14). La influencia de la política educativa del Gobierno federal, desde ese entonces y hasta la fecha, mantiene la orientación de asignar recursos sobre la base de los resultados que ofrezcan las instituciones de educación superior. En buena medida, esa orientación sí alentó la investigación; al menos en los números, es notorio el incremento de Cuerpos Académicos: pasó de 2971 a 6048 Cuerpos Académicos, se duplicó en menos de 20 años.

Relación social racional y Cuerpos Académicos

Es posible explicar el origen de algunos Cuerpos Académicos por presiones de funcionarios que ejercieron sobre académicos, para que se agruparan y los formaran. Asimismo es comprensible tal coacción si se considera la llamada “época de austeridad” o de “hacer más con menos”; todos eufemismos para ocultar el pobre financiamiento otorgado a la educación superior, debido al nivel de:

“Estabilidad mortecina” que ha alcanzado la economía mexicana de los últimos años (la frase es de Rolando Cordera) sólo las mejores universidades, escuelas, grupos, académicos, deberán mostrar su capacidad para conquistar

las recompensas en juego, colocadas en la bolsa de recursos federales extraordinarios cada año, sin posibilidades de acumulación en el tiempo. El resultado es una suerte de darwinismo académico e institucional inducido y piloteado por reglas de competitividad (Acosta, 2006, p. 82).

El *darwinismo* económico se explica de dos maneras: las acciones de rectores y directivos de instituciones de educación superior por lograr financiamiento de la SEP, a través de los PIFI. También el *darwinismo* es entre académicos para obtener recursos, gracias a *alcanzar* el Perfil Deseable del PRODEP, por caso, financian la compra de equipos de cómputo y libros; también se lograba la distinción, el prestigio, de tener el llamado Perfil Deseable; éste le otorga –en algunas instituciones– un mayor tiempo dedicado a la investigación, disminuyendo su dedicación al ejercicio de la docencia.

Una forma de comprender por qué sucedió algo en lugar de nada, al crearse Cuerpos Académicos, está estrechamente vinculada a las relaciones sociales orientadas a fines (Weber, 1992, pp. 29–30). El *darwinismo* es una de ellas. El sociólogo alemán Max Weber explicó que existen acciones de una persona que se orientan a otra, y sólo se convierten en relación social si entre ellas, si entre las acciones y personas, existe reciprocidad. Las acciones sociales y las relaciones sociales orientadas a fines son racionales, porque establecen lo que se precisa conseguir y se plantean los medios para lograr tal finalidad, todo ello con la base de la razón o los racionios.

En el llamado *darwinismo* académico e institucional las acciones son sociales, son recíprocas, son relaciones sociales de tipo racional orientadas a fines. Lo son porque algunos directivos persiguieron financiamiento para sus instituciones, y encontraron respuestas de los funcionarios de la SEP que gestionaban el PIFI, PRODEP, el Programa de Cuerpos Académicos y demás programas de financiamiento a las instituciones de educación superior.

Los funcionarios de la SEP exigieron cumplir, a los funcionarios de las instituciones de educación superior, los indicadores que cada programa estipulaba. Unos exigen. Otros, los funcionarios de las instituciones de educación superior, ofrecen acreditar con evidencias los indicadores. El financiamiento está de por medio en esa relación social orientada a fines entre funcionarios.

Los funcionarios de la SEP, con conciencia o no del fin, pretenden intervenir en las instituciones de educación superior y dirigirlas a sus fines. Los funcionarios de las instituciones de educación superior, también, orientan sus acciones a fines: obtener recursos. Los académicos forman parte de esa trama de relaciones. Los miembros de los Cuerpos Académicos dan la apariencia de ocupar un lugar *protagónico*; no obstante, sólo son otros engranes del mecanismo para

obtener fondos y prestigio en la lid por los recursos y el control o, si se prefiere, en aras del desarrollo académico, al lograr el Perfil Deseable y tener un Cuerpo Académico Consolidado.

Algunos funcionarios de las instituciones de educación superior se inclinaron por una forma más o menos velada de apremiar a formar Cuerpos Académicos:

De manera inicial para la conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, se generó a través de una invitación por la parte directiva, de manera informal se platica y se integra un grupo de cinco docentes de tiempo completo dos con categoría de investigadores y tres docentes de tiempo completo que cubren diferentes funciones (Ortega y Hernández, 2016, p. 298).

Es un tanto velada porque “la invitación de la parte directiva” no siempre es sólo una invitación. Más bien, en la mayoría de los casos, es una demanda a participar en una reunión. Luego, según parece, en “la plática informal” se integra un grupo de cinco académicos; podría decirse que, mágica y misteriosamente, se constituyó el Cuerpo Académico en una plática informal.

En otros casos la intervención de directivos es más explícita y demandante; a esta forma de incidir la denominan *colegialidad forzada*. Véase como la objetivan:

Este periodo del desarrollo de los CA en la UACJ se caracterizó por la imposición de líderes, integrantes y líneas de investigación. El hecho causó malestar en el profesorado y escaso compromiso con la institución y colaboración científica... El carácter impositivo y obligatorio del proceso de conformación de los CA en la UACJ originó diversos efectos (Montes y Castro, 2014, pp. 9-12).

En este caso no hay subterfugios. El ejercicio del poder no se ocultó. “La colegialidad forzada” dio origen a Cuerpos Académicos. Los funcionarios de las instituciones de educación superior fungieron como –lo que se ha dado en llamar– “correas de transmisión”. Promovieron en sus instituciones las pretensiones de la intervención estatal.

Algunos académicos también se vieron urgidos al *darwinismo*, al crear un Cuerpo Académico, porque así consideraban que tendrían mejores posibilidades de obtener recursos para publicar sus investigaciones, asistir a congresos y para participar en actividades académicas con profesores de otros Cuerpos Académicos.

Existe otra expresión de lucha o *darwinismo* que no está suficientemente documentada, aunque sí expresada en el transcurso de la actividad académica en la que se trató el tema “Desafíos y perspectivas de la investigación educativa

desde los Cuerpos Académicos”, en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ahí se manifestó una forma *sui generis* de creación de Cuerpos Académicos: un Cuerpo Académico surgió como respuesta estratégica ante la forma de gestión de las autoridades institucionales, una unidad de la UPN.

Las formas de valorar de directivos de esa institución los llevaron a decir: “Si deseas investigar, está bien, sólo di a PRODEP o al SNI que asigne recursos para suplirte y contratar a quien dé tus clases”. De acuerdo con este testimonio, la lucha por imponer la formación de un Cuerpo Académico no fue de los directivos a los académicos, sino justamente al revés: un grupo de investigadores con el perfil deseable PRODEP y miembros del SNI se aliaron para conformar un Cuerpo Académico y, gracias a él, obtener mayor autonomía, frente a autoridades que menospreciaban la producción de ciencia.

Es singular esta forma de constituir un Cuerpo Académico porque ilustra lo que Foucault afirmó: “El poder no es un objeto que sea motivo de transacciones, tampoco es algo que emane de un centro y se vierta a la periferia o descienda a las partes con un supuesto menor poder. El poder no es un objeto ni un atributo de las autoridades. El poder sólo existe en acto, al ejercerlo” (Foucault, 1979, pp. 135).

De acuerdo con Foucault, el poder se comprende en términos de lucha, de enfrentamiento. En esta estratégica forma de constituir Cuerpos Académicos se niega el monopolio del poder por parte de las autoridades, frente a incapaces académicos que sólo harían lo que dijese las autoridades de su fuente de trabajo. Esta manera de comprender las relaciones sociales, conduce a valorar —de manera más compleja— la supuesta imposición de las autoridades de las instituciones de educación superior.

Es posible que aquellos académicos que consintieran formar un Cuerpo Académico, luego de una *plática informal* o después de una *colegialidad forzada*, lo hicieron porque estuvieron en redes de relaciones de poder en las que la cultura, las filias y fobias, por relaciones de género, necesidades económicas o de reconocimiento social, por sus nexos con otros grupos de académicos —ya sea que formen parte de Cuerpos Académicos o no— rivales o aliados, por nexos con directivos de las instituciones y sus aspiraciones políticas en su institución, por deseos de distinguirse al producir ciencia. En fin, es muy limitada la comprensión de un directivo impositor y un académico obediente. Más de una razón debe considerarse para comprender por qué sucede algo en lugar de nada.

Otra razón que permite comprender la formación de Cuerpos Académicos es la acción racional orientada a valores. Weber expresó que este tipo de relación social es por la vigencia de lo que se tiene por absolutamente valioso, independientemente de los resultados de la relación social (Weber, 1992, p. 92). Se ejemplifica con la relación social que establece un capitán de un barco cuando

éste se hunde, pues entre ese gremio existe el valor otorgado a morir –o hundirse– con su navío.

Seguramente rectores, directores y funcionarios de instituciones de educación superior, así como académicos, fueron movidos por relaciones sociales orientadas a valores: “es *muy importante* tener Cuerpos Académicos Consolidados en nuestra Universidad, nos da prestigio”, tal vez así dijese alguien a sus subordinados, para persuadirlos de la valía de cumplir con exigencias del PRODEP.

El caso antes referido –académicos relacionándose para conformar un Cuerpo Académico y tener mayor autonomía– es una posible muestra de la inter-penetración de formas de relación social: unas orientadas a fines, lograr autonomía–poderío para no depender tanto de las autoridades; otras orientadas a valores, autonomía como figura de libertad. Sutiles diferencias, pero distinciones, a fin de cuentas.

Relaciones sociales orientadas al afecto o filia

Otras formaciones de Cuerpos Académicos se explican con otras referencias empíricas y teóricas. Existen Cuerpos Académicos de colegas que tenían tiempo de trabajar juntos, algunos de ellos desde que eran estudiantes de licenciatura, incluso realizaban trabajo colaborativo antes del surgimiento de los Cuerpos Académicos (Díaz, 2017, p. 10). A ellos los movió más la *filia*, en otras palabras, la relación social que Weber denominó orientada al afecto.

La relación social orientada al afecto conduce a lo que Weber llamó *comunidad*: es una forma de relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social –ya sea por término medio o como una tendencia más generalizada– se inspira en el *sentimiento subjetivo* de sus partícipes de *formar un todo* (Weber, 1992, 33). Algún sentido común banaliza a esta forma de relación social y de agrupamiento con el adjetivo de “los cuates” o “amigos”. Sin duda, sí tienen relaciones filiales, sólo que van más allá al formar un todo que los cobija y les otorga cierta seguridad.

En este tipo de asociación, la comunidad, que en algún momento constituyó un Cuerpo Académico, era un todo movido por la *filia*, por el afecto mutuo que preexistió a la exigencia del PRODEP y de las instituciones de educación superior. Sus sentimientos los agruparon en lo que denominan comunidad epistémica: valoran o aprecian algún *tótem* que los aglutina y les otorga un sentido a sus vidas académicas; por ejemplo, el aprecio por la obra de un científico o por una corriente científica, filosófica o técnica.

La denominada comunidad epistémica –o las tribus académicas descritas por Becher (2001)– seguramente tiene el eje común que aglutina a sus miembros en una disciplina y en una forma de entenderla o valorarla; por ejemplo, en el caso

de la psicología, sobre la base de las obras de Piaget, mientras que otras tribus o comunidades epistémicas se inclinan por Vigotsky.

Otra muestra de diversidad de asociación, dentro de una misma tradición, la ofrecen los marxistas. En el amplio espectro de posibilidades, existen los marxistas gramscianos, otros inclinados en los trabajos de Jürgen Habermas, también habrá marxistas ortodoxos que basan su filia en las obras escritas por Karl Marx y Friedrich Engels. El campo académico está segmentado. No es unitario. Sí existe cierta comunidad cuando algunos académicos los agrupa una forma de entender su disciplina y, sobre todo, cuando se sienten parte de un todo.

Es factible aceptar lo escrito por Olivé:

Las comunidades científicas se aglutinan en torno a constelaciones de valores, de creencias, de intereses, de técnicas, de prácticas, de métodos de decisión, de formas racionales de discusión, y que también muchas veces se dan confrontaciones irracionales en el seno de esas comunidades, y entre ellas (Olivé, 2008, p. 35).

Como Freire expresó, explicar las relaciones humanas sobre la base de una única forma, simplifica y reduce lo que de suyo es complejo. La teoría de Olivé no es de una única forma. No, porque aludió a constelaciones de valores, creencias, intereses, técnicas, prácticas, métodos y formas racionales e irracionales.

Sólo que en la anterior forma de entender las relaciones de académicos están ausentes los sentimientos. Olivé ofreció un sinfín de elementos que aglutinan lo que llamó “comunidades científicas”. Una limitante de esa manera de entender comunidad es que deja a un lado los sentimientos, los afectos y las emociones. Esta triada no es valorada para comprender la común unidad.

Es factible que, ante las diferencias o dificultades de aquellos que forman una comunidad, predomine más el sentimiento subjetivo de formar un todo, una comunidad. Tal sentimiento contiene –o impide– posibles rupturas entre los miembros de una comunidad. Favorece el agrupamiento.

Es preciso agregar que se asocian para enfrentar a otros individuos o grupos que se les resisten o se les oponen (Durkheim, 1992, p. 120). Se oponen, por ejemplo, al comprender la realidad que estudian de otra forma o al despreciar lo que los otros quieren. La ciencia no es el único motor de los científicos. Los sentimientos, afectos y emociones también son motores de la ciencia.

El término sentimiento es pobremente comprendido, y no pocas veces desdénado. Por ejemplo, es factible que para muchos académicos su labor docente la restrinjan a transmitir (escuela tradicional), o acompañar a sus estudiantes

(escuela nueva o constructivista), para que aprendan teorías y, en algunos casos, prácticas propias de la profesión en la que formen a sus estudiantes.

Es factible que pocos académicos estimen que, aunque no lo deseen, también transmiten o propician una cierta afectividad en sus alumnos. En todo caso, al educar se transmiten o propician ideas, sentimientos y prácticas (Durkheim, 1993, pp. 72–73). Los miembros de los Cuerpos Académicos son seres humanos sentipensantes y actuantes (Araujo, 2013).

Otra explicación del por qué sucede algo en lugar de nada, es por considerar la afectividad de los académicos que constituyen Cuerpos Académicos. Max Weber expresó que los científicos son movidos por la pasión y el frío cálculo (Weber, 1991, p. 67). La vivencia de la ciencia conduce al científico a experimentar emoción o el cúmulo de sentimientos que hacen reír de alegría por lo que develó y apenarse por los límites de sus hallazgos.

El académico, para avanzar en sus investigaciones, requiere realizar una fuerte inversión de energía y tiempo. La pasión por el trabajo investigativo —o el deseo de decir lo que no ha sido dicho o se expresó de otra manera— es una valiosa fuente de esa energía. El trabajo y la pasión provocan la creación de conocimiento científico (Weber, 1991, p. 68–69). Sin este no hay Cuerpo Académico.

El frío cálculo del investigador está dado por el respeto a los métodos y teorías del campo científico en el que se esté. También por la vergüenza de tergiversar los resultados o sacar de la nada aquello que se postulará. El trabajo del científico no es ajeno a experimentar emociones de gozo o de dolor espiritual: un cúmulo de sentimientos que acontecen, por ejemplo, al tener una intuición que explica lo que antes se ocultaba. También se experimentan afectos, como el temor ante el posible desprestigio por no sustentar sus resultados.

Al devenir una intuición científica es posible que se detone una emoción compuesta por un haz de sentimientos: está presente la alegría de develar relaciones existentes en el fenómeno que se estudiaba y que antes no se advertían; el placer del científico al sentir su crecimiento intelectual, su comprensión de la realidad es mayor. También está la sorpresa y alegría ante lo súbito de la aparición de una explicación inédita. En esos momentos del develamiento, o intuición, el científico padece el sentimiento de pena por su incapacidad previa: no comprendía lo que indagaba. Asimismo, tendrá la sensación de nostalgia al terminar una tarea.

La producción científica se explica por la relación social racional orientada a fines y orientada a valores. Otra fuerza poderosa que la mueve es la relación social orientada por la afectividad, por los sentimientos y las emociones. Los académicos no son una máquina de pensar científicamente. Son seres humanos con una vida afectiva: experimentan emociones, sentimientos y afectos. Para

comprender a los Cuerpos Académicos es imprescindible considerar esta faceta humana: la afectiva.

Si no se considera la vida afectiva de los miembros de un Cuerpo Académico es muy difícil entender, por ejemplo, sus afectos: entre académicos existen demostraciones de cólera o coraje ante un objeto o persona; los afectos son respuestas impensadas que fueron social e históricamente creadas, son expresivos y a quienes van dirigidos los valoran porque son manifestaciones individuales de un colectivo: la cara enrojecida de ira, por caso.

Un ejemplo de afectos es cuando acaece un comentario burlón sobre el modo de hacer ciencia, y sobre el científico que mejor la representa; por caso, denostar a Freud ante un académico que quiere y cree en el psicoanálisis y exalta a ese pensador. Entonces, es posible que la burla sea sucedida por la airada respuesta de quien se sintió ofendido: su cara se tornará agría, y lo que estima un ultraje será contraatacado con improperios, en voz elevada, dirigidos a quien expresó tal puya.

El *tótem* o bien simbólico que agrupa a una comunidad epistémica, a una colegialidad forzada, a una tribu académica, o a un Cuerpo Académico, abriga y da cierta seguridad a sus miembros; también hunde en ellos desprecio por lo que estiman opuesto. El agrupamiento es debido a fuerzas que integran a los miembros de la comunidad y, simultáneamente, por fuerzas que repelen a quienes valoran como adversarios.

Si los académicos no cobran conciencia, si no tienen lo que llaman inteligencia emocional (Goleman, 2016), será difícil que sobrevivan los Cuerpos Académicos o, bien, se entorpecerá el trabajo de manera colaborativa.

Los afectos son formas de sentir y expresar lo que se siente. Tienen el peligro de ser contagiosos, por caso, la risa generalizada de un grupo; también se propagan miedo, ira, burla, rabia o, en general, acciones humanas suscitadas por objetos que socialmente se han valorado como despreciables o indeseables; los afectos bloquean los pensamientos (Heller, 1993, pp. 93–107; Ibarra, 2017, pp. 10–11).

Los sentimientos actúan de manera distinta a los afectos, si en estos últimos se dificulta pensar. Los sentimientos orientan al actuar humano. Existen sentimientos orientativos en varias áreas (Heller, 1993, pp. 108–38; Ibarra, 2017, pp. 10–11). Por ejemplo, sentimientos orientativos al pensar: “siento que no es así como lo dice el autor”, “presiento que no estoy usando el método correcto”, “estimo que lo que vislumbro es muy valioso”. En fin, los sentimientos orientativos guían al pensar sin la exigencia de pensar demasiado.

También existen sentimientos orientativos en el actuar social: “si hago tal cosa, temo que ofenderé a mis compañeros”, “aborrecería que ella se enojará conmigo si no llevo a cabo...”, “sería de mal gusto hacerle esto a él que ha sido tan bueno...”. El llamado buen gusto es otro sentimiento orientativo (Heller, 1993,

p, 135–137; Ibarra, 2017, p. 11); se caracteriza porque guía las acciones y relaciones sociales. Gracias a él resultará alguien simpático, mientras que a otro lo calificarán como “pesado”.

Otro sentimiento orientativo permite la relación social ante condiciones difíciles o adversas; es decir, ante condiciones en que se ejerce o sufre el poder. Gozan de él quienes tienen el privilegio de la prudencia. Aristóteles la denominó *Phronesis*: el arte de saber escuchar, preguntar y comentar, para acordar y asumir la mejor decisión; la prudencia también consiste en saber mandar y saber obedecer (Aristóteles, 1982, pp. 83–84).

El más plausible de los sentimientos orientativos es la sabiduría: saber orientar(se) dentro de una situación caótica o compleja. Orientar es distinto de dirigir. Sabiduría es diferente de erudición. Orientar estriba en saber escuchar, empáticamente, para insinuar o sugerir opciones dadas, sin tener plena consciencia de ello, por la persona que requiere apoyo o consejo. La sabiduría vive la tensión de ser distante, para no resolver lo que otro tiene que encarar y, a la par, el deseo de contribuir a mitigar la incertidumbre y pena que agobia al otro.

Los miembros de los Cuerpos Académicos corren el peligro de vivir entre afectos negativos que los separan. La inteligencia emocional o, mucho mejor, los sentimientos orientativos y el deseo de gozar emociones positivas, los pueden ayudar a apurar conflictos: malos momentos en que no se sabe qué hacer.

Afectos, sentimientos orientativos y emociones no vienen con la dotación genética de la especie humana. Requieren ser aprendidos y desarrollados. El Cuerpo Académico puede convertirse en un ser moral que eduque a la afectividad de sus miembros con mayores orientaciones al bien común, al altruismo y a alejarse del egoísmo.

Tensión entre fines, valores y afectividad

Existen posiciones encontradas sobre cómo son las relaciones sociales, unos aseguran que el ser humano, el integrante del Cuerpo Académico, es un ser eminentemente racional. Está dirigido a perseguir y conseguir fines o exaltar valores con su actuar. Weber afirmó que la forma de ser norteamericana, aquella orientada a fines, aquella que burocratiza la universidad, es la que avanza inexorablemente, incluso en la vida común de las personas (Weber, 1991, p. 63).

Existe otra versión que afirma lo opuesto. José Ortega y Gasset postuló sin rodeos:

Somos, antes que otra cosa, un sistema nato de preferencias y desdenes... pronto a dispararnos en *pro* o en *contra*, como una batería de simpatías y repulsiones. El corazón, máquina de preferir y desdenar, es el soporte de

nuestra personalidad... Ese fondo, ese núcleo del corazón, es, en efecto, secreto: lo es en buena parte para nosotros mismos que lo llevamos dentro –mejor dicho, que somos llevados por él. Actúa en la penumbra subterránea, en los sótanos de la personalidad (Ortega y Gasset, 2003, pp. 127–128).

El filósofo español no tuvo duda, expresó que la razón está subordinada a la máquina de preferir y desdeñar. Especificó que, en el fondo de nuestra personalidad, lo afectivo es aquello que determina nuestro actuar social e individual. El corazón tiene tal poderío que nos mueve y nos soporta, aun sin que nos percatemos de que él nos lleva u orienta.

Difícil situación a la que nos conducen las formas de comprender la acción y relación social: ¿los miembros de los Cuerpos Académicos, y estos mismos, como un todo, orientan su actuar por fines o valores? O, más bien, ¿las acciones y relaciones sociales de los académicos son impulsadas por la fuerza del corazón o de la afectividad? ¿Es el ejercicio del poder lo que impulsa al trabajo de los integrantes de los Cuerpos Académicos? ¿Qué constelación de elementos explica, cabalmente al actuar de los miembros de los Cuerpos Académicos?

Conclusiones

Los Cuerpos Académicos son sistemas complejos. El trabajo de los académicos, al congregarse, forma una comunidad epistémica, una tribu, una colegialidad forzada, un ser social o un Cuerpo Académico. Cada una de esas denominaciones, pareciendo similares, tienen diferencias. No hay una única manera de nominar ni entender las formas de agrupación de los Cuerpos Académicos.

También son distintas las formas de comprender lo que mueve a los académicos. Para algunos es el ejercicio del poder, ya sea de parte de las autoridades (Buendía, 2013; Montes y Castro, 2014), o de los académicos (caso de académicos de una UPN, mencionado en Tlaxcala). Para otros más es la afectividad existente entre los miembros del Cuerpo Académico (Araujo, 2013; Díaz, 2017).

De manera más abstracta existen posiciones encontradas: la razón *versus* el corazón. Este trabajo no concluye, no cierra. Más bien, exhorta a abrir el entendimiento (la razón) a diversas razones para entender a los Cuerpos Académicos. También invita a ser más sensible al corazón, a apreciar por qué sucede algo en lugar de nada en la formación y consolidación de los Cuerpos Académicos.

El trabajo docente y de investigación de los miembros de los Cuerpos Académicos no es algo simple. Múltiples determinaciones obran sobre ellos. Están inmersos y son producto y productores de densas tramas de relaciones. La razón no

debe cegarse ni sobrevalorarse para comprenderse y comprender al otro. El corazón tampoco debe ser sólo un tirano que nos lleve de manera totalmente inconsciente.

Los Cuerpos Académicos están formados por seres humanos y, por tanto, nada de lo humano les es ajeno. Conviene considerarlo para entender(se) mejor y para gestionar con mayor talento y delicadeza el ejercicio académico: docencia, investigación, gestión y difusión. A los Cuerpos Académicos los forman personas que claman por eficiencia y trato digno. Sólo comprendiendo la realidad se podrá intervenir en ella. Razón y afectividad son valiosos avanzar a un mundo mejor.

Referencias

- Araujo, Jaime (2013). “Aproximación hacia una educación sentipensante”, en *Praxología de la pedagogía y sus nuevos paradigmas*. *Sophia*, núm. 14, pp. 129–140. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Disponible en: <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/661/0>
- Aristóteles (1982). *La Política*. México: Espasa-Calpe.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Buendía, Angélica (2013). “Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México”, en *Perfiles Educativos*, Vol. 35, spe., pp. 17–32. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500003&lng=es&nrm=iso
- De la Garza, Enrique (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. México: Gedisa.
- Díaz, María del Carmen (2017). “Cuerpos Académicos” y trabajo en colaboración”, en *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 2, pp. 1–17. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/784>
- Durkheim, Emilio (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- Durkheim, Emilio (1993). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Goleman, Daniel (2016). *La inteligencia emocional*. México: Ediciones B.
- Granja, Dulce María (2004). “Kant: conciencia reflexiva y proceso humanizador”, en *Sociológica*, vol. 19, núm. 56, pp. 213–226. México: UAM. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026636009.pdf>
- Heller, Agnes (1993). *Teoría de los sentimientos*. México: Fontamara.

- Ibarra, Luis, María del Carmen Díaz y Sara Miriam González (2014). “Formación docente e investigativa: metodología, métodos y técnicas”, en *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, vol. 1, núm. 2, pp. 39–52. Disponible en: <http://journals.epistemopolis.org/index.php/edusuperior/article/view/1052>
- Ibarra, Luis (2017). “Afectividad, educación y utopía. Una perspectiva socio-antropológica”, en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 2, pp. 1–22. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Disponible en: <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/saberes-ypracticas/article/view/984/656>
- López Leyva, Santos (2010). “Cuerpos Académicos: factores de integración y producción de conocimiento”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxix, núm. 155, pp. 7–26.
- Montes, Silvia y Castro, César (2014). “Los Cuerpos Académicos, recursos y colegialidad forzada”, en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pp. 1–23. Arizona State University. Arizona, Estados Unidos. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27>
- Morín, Edgar (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Olivé, León (2008). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: FCE.
- Ortega, Cecilia, y Hernández, Antonio (2016). “La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente”, en *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 6, pp. 295–303. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194020.pdf>
- RAE (2014). *Diccionario de la lengua. Real Academia Española*. México: ESPA-SA-Planeta.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- PRODEP (2019). *Cuerpos Académicos reconocidos por PRODEP*. Disponible en: <https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>
- PROMEPE (2006). *Programa del mejoramiento del profesorado, PROMEP. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Weber, Max (1991). *El político y el científico*. México: Premio-La Red de Jonás.
- Weber, Max (1992). *Economía y sociedad*. México: FCE.

Capítulo 2

Políticas institucionales para el fortalecimiento de la investigación a través de los Cuerpos Académicos en la Universidad Autónoma de Tlaxcala

*Felipe Hernández Hernández
Adriana Carro Olvera*

Introducción

La política educativa nacional ha vuelto con mayor recurrencia la mirada a la investigación científica. En las últimas décadas ha establecido estrategias de apoyo y de incentivación para que desde las Instituciones de Educación Superior (IES) se favorezca el trabajo científico a la par del trabajo académico, es decir, hacer ciencia y no solo docencia, hacer investigación y no solo gestión. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) es una de las principales estrategias para fomentar la investigación científica en las instituciones de este nivel educativo en México.

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), antes Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), es una iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que tiene como objetivo, en educación superior, contribuir para que el personal docente y los Cuerpos Académicos accedan a programas de formación, actualización, capacitación y/o a proyectos de investigación; de manera específica busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo a fin de que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación; y se articulen y consoliden en Cuerpos Académicos (CA's) para generar una nueva comunidad académica (DOF, 2016). La SEP, a través del PRODEP, promueve la investigación científica que realizan las universidades a través de estas comunidades académicas.

El presente análisis de los CA's, como estrategia central del PRODEP para la formación y desarrollo de la investigación y los investigadores, se realizó a partir de las siguientes preguntas: ¿El PRODEP, como política educativa, ha favorecido

la competitividad y habilitación de los académicos de las IES? ¿Qué situación tienen las universidades Públicas Estatales (UPE's), especialmente la Universidad Autónoma de Tlaxcala, respecto a los CA's? ¿La formación y desarrollo de los CA's ha tenido un crecimiento similar en las distintas divisiones académicas (áreas del conocimiento) de esta institución? ¿Cuáles fueron los factores internos y externos que han influido en la integración, desarrollo y consolidación de los CA's?

Las premisas que sustentan este estudio son dos: 1) una política educativa nacional sobre investigación en educación superior se concretiza en las IES, en sus CA's y en sus investigadores, y 2) el PRODEP es una política educativa que tiene el propósito de fomentar la investigación a través de los CA's e incrementar los niveles de habilitación y competitividad académica de las IES. A partir de lo anterior se estableció como objetivo del estudio valorar el impacto del PRODEP al interior de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, respecto al impulso a la investigación y la formación de investigadores a través de los Cuerpos Académicos (CA).

Política educativa y Cuerpos Académicos (CA's)

Respecto a la discusión sobre si las políticas públicas son materia de la ciencia política o de la administración pública, Franco (2017: 74) señala que “mientras la ciencia política se ha enfocado en las relaciones de poder y la administración pública en la acción gubernamental, las políticas públicas nacieron para estudiar la toma de decisiones en el ámbito de lo público”.

Algunos de los estudiosos sobre las políticas públicas son Harold Lasswell, Herbert Simon, Charles E. Lindblom, Yehezkel Dror y Luis F. Aguilar, entre otros, quienes han precisado de manera diversa el concepto de políticas públicas (Franco, 2017). Avendaño, Paz y Rueda (2017) la definen como el conjunto base de principios establecidos, generalmente, por acción del gobierno, y que dirigen el accionar del mismo gobierno, especialmente de los diversos estamentos que componen su rama ejecutiva/administrativa, para tratar con un grupo de problemas establecidos, tanto en el corto como en el largo plazo; mientras que para Franco (2017) son las acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención efectiva de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones.

Ambas definiciones coinciden en que las políticas públicas atienden problemas de interés general —es decir, necesidades sociales—, cuya ejecución corresponde al mismo gobierno o a sus dependencias. Cabe resaltar que este accionar del gobierno puede llegar a confundirse con otras acciones específicas: políticas de Estado y políticas de Gobierno; mientras que las primeras se refieren a las acciones

planteadas en la constitución, con preceptos claros que trascienden los períodos de gestión del gobierno, las segundas son las acciones cotidianas que se instrumentan por ramos y competencias administrativas por parte de las dependencias y entidades públicas (Franco, 2017).

Las políticas públicas en el ámbito de la educación se entienden como el conjunto de preceptos impuestos por un Estado, en calidad de principios rectores del accionar del sector educativo dentro de su territorio, con la participación de los actores escolares, para responder a los intereses públicos de la sociedad civil; es decir, tienen que ver con los planteamientos que hace el Estado para la educación, los cuales dependen del contexto específico de cada país, sus requerimientos y la presión de los actores de interés (Avendaño, Paz y Rueda, 2017).

Una vez determinada una política pública sigue la etapa de implementación de llevarla a la práctica, de ejecutarla, que no es otra cosa más que la puesta en marcha del plan de acción definido, lo cual incluye la presupuestación, la formalización legal, el entrenamiento de quienes la llevarán a cabo y la comunicación con los entes involucrados (Franco, 2017). Esta fase es fundamental porque antes se creía que una vez tomada la decisión, esta sería implementada logrando un resultado similar al que inicialmente se había señalado; la implementación, entonces, es el proceso que ocurre entre las declaraciones formales de la política y el resultado final alcanzado (Revuelta, 2007).

Una última fase de las políticas públicas es la evaluación de impacto, es decir, valorar sus efectos para determinar cómo ha cambiado una situación una vez que ha culminado la acción del Gobierno. De algún modo, es la respuesta a las preguntas ¿la política pública generó los efectos deseados?, ¿cuáles son las áreas de oportunidad para mejorar el diseño o los procesos de la política pública? (Franco, 2017); al respecto, Sabatier (citado por Revuelta, 2007) menciona que, dado que la implementación es un proceso cambiante, se deben analizar las políticas públicas por períodos largos de tiempo, de por lo menos 10 años o más.

Una particularidad de las políticas públicas en educación superior en México es la continuidad que ha tenido desde la década de los 80 sin que los cambios de gobierno conlleven rupturas y modificaciones sustanciales y por ello se han focalizado en objetivos centrales como la cobertura, la diversificación, la descentralización, la equidad, la pertinencia, la coordinación, la planeación y la evaluación (Avendaño, Paz y Rueda, 2017).

Lo arriba señalado, lo ejemplifica de manera clara la política de formación y desarrollo de los CA, que ha tenido una vigencia de más de 20 años, los cuales iniciaron en una primera etapa como PROMEP, de 1996 al 2013, y continuaron como PRODEP, del 2014 a la fecha. Cabe resaltar que durante todo este período ha mantenido prácticamente incólume su objetivo de fortalecer la pre-

paración profesional de los profesores de educación superior para que cuenten con estudios de posgrado y adquirieran la habilitación académica necesaria para asegurar su permanencia y concentración en las actividades sustantivas de docencia e investigación que le corresponden en este nivel educativo.

Algunos de los estudios que han analizado esta política educativa resaltan que si bien estos funcionan como una comunidad dual en la que un académico pertenece a un campo profesional, disciplina o asignatura y también a una institución (Clark, 1998); se caracterizan porque sus integrantes comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinarios (DOF, 2016), así como un conjunto de objetivos y metas, entre los que se encuentran la investigación, la docencia y la difusión, acciones que les han servido como base para escalar en la colegialidad y el trabajo en equipo de una comunidad académica, dentro y entre varios CA (Lobato y Garza, 2009).

Sin embargo, otros estudios enfatizan que se crearon para fortalecer actividades académicas sustentadas en el trabajo colaborativo y generar modos colectivos de producción del conocimiento (Zuñiga, Pérez y García, 2016). Powell, Koput y Smith-Doerr (1996) señalan que los CA desarrollan relaciones inter-organizacionales que sostienen el flujo de conocimiento desde una perspectiva específica con diferentes formas de expresión, como es la formación de redes de investigación, las cuales presentan el desarrollo de la investigación colectiva con un carácter más operativo, ya que se constituyen en un instrumento de análisis y trabajo de la sociedad.

Para Cabrera y Díaz-Ordaz (2013), el CA adquiere sentido al ser visto por sus integrantes como un proyecto estratégico que permite aprovechar el ámbito institucional en el que se desenvuelven, pero sin perder de vista sus intereses personales y compromisos con la realidad educativa y escolar. En tanto, para Rueda (2003) la conformación de grupos o comunidades académicas permite generar conocimiento en forma colectiva, a partir del desarrollo de proyectos de investigación, la realización de eventos académicos y la sistematización de información de bases bibliográficas y documentales.

En este tenor, Olivé (2008) resalta que la comunidad académica es un elemento inherente tanto en la definición como en la operatividad de los CA's; asimismo afirma que no existe una sola comunidad académica, sino muchas y a diferentes niveles porque "casi todos los investigadores asumen una filiación comunitaria, dan por supuesto la responsabilidad de llevar a cabo las tareas que corresponden a las diferentes especialidades de la disciplina, y se distribuyen entre grupos cuya membresía está más o menos determinada" (p. 30).

En el trabajo de la comunidad académica prevalece la cooperación, la cual se caracteriza, según Maldonado (2005), por: a) la definición de una agenda común, donde cada uno de sus integrantes mantiene puntos coincidentes con el área de interés del colectivo; b) la participación a través de redes de relaciones informales y formales; c) sus miembros comparten un sistema de creencias y valores que los cohesionan y hacen que definan propósitos comunes; d) se resguardan en normas y creencias sin necesidad de tener lazos familiares o políticos; e) se distinguen por una estructura compacta como resultado de que son relativamente pequeñas, ya que lo importante es el logro del prestigio académico y el fortalecimiento de su habilidad para influir en el campo disciplinario; f) en su integración predominan, en mayor medida, las relaciones informales que las formales, lo central está constituido por las relaciones entre los miembros, por su nivel de afinidad más que por los convenios establecidos entre las instituciones; g) se proponen lograr prestigio y credenciales académicas, tanto la reputación como sus méritos académicos son el capital más importante, y; h) hacen acopio de una diversidad profesional, este tipo de comunidad no puede ser atendida con la misma definición de una profesión, sino que atraviesa las fronteras que definen a ésta.

Una característica esencial de los CAs es el trabajo colegiado, lo cual genera un proceso integrativo que se caracteriza por “la creación, la identificación y la aplicación de las preferencias compartidas” (March y Olsen, 1989: 208). Durand y Pujadas (2006) mencionan que la colegialidad funciona como proceso de toma de decisiones, ya sean grupales o individuales, donde se crea un acervo de premisas de decisión comunes de los profesores de la comunidad académica que les permite crear y desarrollar un proyecto común, acorde con las necesidades de su contexto. Sin embargo, la importancia de las decisiones en cuanto al rumbo que se elige, permite conocer la forma de organización idónea para el logro de los objetivos del proyecto académico establecido. De manera coincidente, Little (1982) señala que colegialidad académica se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la organización de una comunidad o grupo orientado a la investigación científica, planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produce un interés mutuo.

Para Jornet, Carmona y Bakieva (2012), el tema de la colegialidad es abordado desde dos ópticas: como una estrategia positiva para conseguir mejores resultados en los centros educativos y como una opción política de inhibición de los académicos que responde a intereses económicos. Weber (2008) afirma que la colegialidad proporciona una mayor solidez en los trabajos de investigación educativa actuales; y Hargreaves (1996) sostiene que al abordar la idea de colegialidad en un mundo postmoderno implica concebir la solución de problemas como una pieza angular de las instituciones, resaltando los esfuerzos para

construir culturas de colaboración y desterrar las posturas del aislamiento del académico e ir más allá de las aportaciones individualistas.

En la formación de los CAs, existen diversos supuestos; se parte de la creencia de que los académicos, independientemente de las disciplinas, contextos institucionales, tradiciones, creencias y hábitos de trabajo, tienden a agruparse para producir conocimiento, transmitirlo o difundirlo, sin embargo, esto no ocurre necesariamente así, ya que, sobre todo en las disciplinas humanísticas, los académicos son individualistas, celosos de su libertad e independencia, competitivos, solitarios; y entre los factores que influyen para el trabajo individual o en equipo están la edad, el género, la formación, los ambientes institucionales, las relaciones con sus colegas y las sub disciplinas, aspectos que se deben analizar con mayor profundidad (Acosta, 2006).

Un elemento relevante en este conflicto (trabajo individual o en equipo), afirma Acosta (2006), es la política educativa que estimula la individualización del trabajo académico, debido a la cual el acceso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), al perfil PRODEP y a los programas de estímulos de las universidades, está asociado con la productividad y calificación individual, por lo que los miembros siguen produciendo prácticamente de manera individual y la formación de los CAs es puramente organizacional, impuesta por la SEP. Este hecho es matizado por Brambila, Carrasco y Kent (2016) cuando mencionan que, al publicar hallazgos en artículos de dos o más autores, los científicos dan visibilidad al grupo, pero reconocen la importancia de ser autor de un artículo publicado, porque evidencia un reconocimiento y alimenta el posicionamiento disciplinar de cada investigador; el individuo trabaja en grupo, pero lo que también importa es el reconocimiento individual como experto. En este sentido, explican que la creciente complejidad de la ciencia y sus grandes costos vuelven imperativo colaborar, pero también que cada investigador reciba el reconocimiento por sus aportaciones.

De esta forma, la política educativa de CA se orienta, por un lado, al fomento al trabajo colectivo, y, por otro, al reconocimiento de la producción individual. Estos dos aspectos que inicialmente se reconocen como complementarios, también pueden llegar a ser contrapuestos, generando en los investigadores un dilema en el establecimiento de sus prioridades.

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), inicialmente Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), es una iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que surgió en el marco de la xxvii Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES y que emanó del Plan

Nacional de Desarrollo 1995-2000 y del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (UAT, 2010).

Este programa fue resultado del trabajo conjunto entre la ANUIES, el CONACYT, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC). Es creado en diciembre de 1996 en virtud de las recomendaciones que la UNESCO hizo en 1966, donde se estableció que el país necesitaba crear un sistema de profesionalización docente con las capacidades de investigación-docencia típicas de la educación superior en el mundo (SEP, 2006).

Cabe señalar que la creación del PROMEP (SEP, 2006) fue una respuesta a la situación que prevalecía en la Educación Superior en ese momento:

1. Un alto porcentaje de profesores de carrera PTC no contaba con el nivel académico adecuado (doctorado).
2. Los profesores no estaban articulados en las tareas de investigación (Cuerpos Académicos).
3. Se reconocía que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, pero uno de los más importantes es el Profesorado de Carrera con formación completa capaz de realizar con calidad sus funciones.

Los objetivos que estableció inicialmente fueron en dos sentidos: uno, mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior (vertiente individual), y, dos, fomentar el desarrollo y consolidación de los Cuerpos Académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones (vertiente colectiva).

La vertiente individual se caracterizaba por apoyar a las IES con becas para estudio de posgrado a profesores, la contratación de nuevos Profesores de Tiempo Completo (PTC) y la entrega de un reconocimiento como Perfil Deseable, el cual significa un reconocimiento al profesor de tener la habilitación requerida para el desempeño docente en este nivel educativo. Por su lado, la vertiente colectiva se orientaba a la formación de Cuerpos Académicos (CA's) y el establecimiento de Redes de Investigación entre académicos y CA.

Hasta el año 2013, el Gobierno federal autorizó recursos en el marco del PROMEP, pero, a partir del 2014, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) sustituye al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). El PRODEP retoma los apoyos y reconocimientos del PROMEP para el tipo superior y lo articula con acciones hacia los demás niveles educativos (DOF, 2013).

Esta nueva etapa del programa señala como objetivo general contribuir al desarrollo profesional de los docentes y Cuerpos Académicos de las de las instituciones públicas de educación superior, mediante la habilitación académica y la investigación. Referidos al ámbito de la investigación, estableció como objetivo específico el de profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades en investigación-docencia y se articulen y consoliden en Cuerpos Académicos.

Si bien mantuvo las vertientes individual y colectiva, estableció algunas particularidades para cada una de ellas. Respecto de la primera, se orientó al reconocimiento a PTC con Perfil Deseable; apoyo a PTC con Perfil Deseable; apoyo a la reincorporación de ex becarios PROMEP; apoyo a la incorporación de nuevos PTC, y al otorgamiento de becas para estudios de posgrado de alta calidad. Por otra parte, para la segunda, es el apoyo para el fortalecimiento de los CA, la integración de redes temáticas de colaboración de CA, gastos de publicación, registro de patentes y becas postdoctorales.

El PRODEP define a los CA's como un grupo de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) —investigación o estudio— en temas disciplinares o multidisciplinares; tienen un conjunto de objetivos y metas académicas comunes, que están orientados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, y se distinguen por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia. Adicionalmente, sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios tipos para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales. El PRODEP también establece que los académicos deben realizar las funciones de docencia, tutoría, gestión e investigación.

Los CA's tienen definidas las líneas de generación o aplicación del conocimiento; sus integrantes cuentan con el reconocimiento de perfil deseable; poseen la máxima habilitación académica; tienen amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos; demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres, entre otros; cuentan con productos de generación o aplicación innovadora del conocimiento, y mantienen una vida colegiada intensa, así como de participación en redes de intercambio académico con sus pares. Se clasifican según su nivel de habilitación como: CA En Formación (CAEF), CA En Consolidación (CAEC) y CA Consolidados (CAC), cada uno demanda el cumplimiento de determinados criterios de valoración (DOF, 2010).

La integración de los académicos en grupos de trabajo tiene como propósito que la investigación científica deba de transitar del trabajo individual al colectivo, de tal manera que el término grupo lleva implícito el carácter de colectividad, siendo la interacción un proceso fundamental entre sus miembros.

Las comunidades académicas o Cuerpos Académicos (CA's), como cualquier otra organización, se forman para que los individuos puedan alcanzar fines que se entiende que por sí solos no los pueden obtener, es decir, son una unidad que consta de al menos dos personas que coordinan sus acciones para la obtención de metas comunes (Gibson *et al.* 2006; Jones, 2008 y Daft, 2004) y como unidad trabajan en grupos, utilizan conocimientos y técnicas específicas y mantienen un conjunto de relaciones estructuradas (Kast y Rosenzweig, 2004).

Una característica esencial que tienen es el trabajo colegiado, entendido como el proceso de toma de decisiones individuales y grupales (Parsons, 2007), el cual se puede clasificar de diversas maneras, según el nivel de colegialidad que exista entre sus miembros; por ejemplo, como colegialidad artificial o cultura de colaboración (Hargreaves, 1996), colegialidad restrictiva o extendida (Durand y Pujadas, 2006) o bien como colegialidad ausente, superficial o profunda (Izquierdo, 2003).

Metodología

El presente estudio se realizó mediante un enfoque metodológico de corte cualitativo, utilizando el método de análisis de contenido en los términos que plantea Fernández (2002); en primer lugar, se analizaron documentos institucionales de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT); que dan cuenta de las diversas estrategias del PRODEP en relación con los CA's, y, en segundo lugar, se realizó un análisis en su sentido ideológico para identificar los posibles significados que la formación y desarrollo de los CA's podrían transmitir para describir tendencias y develar el impacto de esta política pública.

El análisis en un sentido ideológico (Fernández, 2002) requirió realizar previamente un análisis cuantitativo de tipo longitudinal, de antes-después, (Cardozo, 2013) para lo cual se establecieron los siguientes períodos de corte: 1996 (inicio del programa), 2002 (la universidad registra sus primeros CA's), 2009 (primer impacto del PRODEP en la universidad) y 2019 (estado actual de los CA's). Se eligió esta perspectiva metodológica porque su aplicación permite extraer la información necesaria para comprobar si hay o no un acercamiento progresivo a las metas propuestas, señalando sus grados y variaciones en la forma más objetiva y verificable posible (Cardozo, 2013).

Cabe resaltar también el uso del enfoque de análisis de las políticas públicas *top down* de Sabatier quien estableció que este comienza con el estudio de la toma de decisiones y después examina el grado en que sus objetivos, legalmente ordenados, fueron alcanzados en el tiempo y por qué; lo cual incluye reflexionar: a) sobre el comportamiento de los burócratas y de los grupos objetivo, b) el logro de los

objetivos a través del tiempo, c) los factores principales que afectan los impactos de la política y sus resultados y d) la reformulación de la política (Revuelta, 2007).

Análisis y discusión de los resultados

El contexto de la investigación y los investigadores antes del PROMEP

Aun cuando en la actualidad la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT) se ubica en el estado de Tlaxcala como la institución de educación superior con el mayor número de investigadores y de producción científica, su trayectoria dista de haber sido fácil.

A partir de 1976, fecha de su fundación, la UAT se propuso organizar al profesorado en comunidades de investigadores especialistas; en 1987, con la creación del Centro de Investigación en Reproducción Animal (CIRA), inició realmente su función de investigación; sin embargo, más adelante reconoció que carecía del número suficiente de investigadores por lo que mantuvo la separación de la investigación de las aulas, hecho contrario a la aspiración de lograr una estrecha vinculación con la docencia (Plan 1989-1992). La búsqueda de desarrollar la investigación institucional se dio mediante 18 líneas de investigación, no obstante, sólo se consolidó la neurofisiología, nuevamente se destacaba que la relación docencia-investigación seguía frenada por la falta de vinculación entre los niveles de licenciatura y posgrado (Plan 1993-1996). En el año 2000 señalaba que la investigación se llevaba a cabo en los centros de investigación y en los posgrados por académicos que trabajaban individualmente y reconocía que el desarrollo de estos centros fue gracias al esfuerzo casi personal de sus directivos, dado que se carecía de recursos institucionales para el financiamiento de proyectos y la presentación de resultados (Viñas, 2017).

La vertiente colectiva del PRODEP en la UAT

La UAT inició formalmente la aplicación de la política educativa del PRODEP sobre los CA's en el año 2002 con el registro de 10 CA y 5 Grupos Disciplinarios (GD) (figura que más tarde desapareció). Para el año 2009 esta política ya se había ido asentando en la comunidad universitaria y se contaba con 41 CA's, de los cuales 28 estaban reconocidos como En Formación (CAEF), 10 como En Consolidación (CAEC) y 3 como Consolidados (CAC) (UAT, 2010). En la actualidad, 2019, tiene registrados 57 CA's de los cuales 14 son CAEF, 21 CAEC y 22 son CAC, que representan el 24.5%, el 36.8% y el 38.5% respectivamente (Tabla 1) (PRODEP, 2019).

Tabla 1. Cuerpos Académicos de la UAT por período de corte

Período	CAEF	CAEC	CAC	Totales	Observaciones
1996	-	-	-	-	Inicia el PRODEP
2002	10	-	-	10	
2009	28	10	3	41	
2019	14	21	22	57	

Nota: en 2002 se registraron 10 Cuerpos Académicos y 5 Grupos Disciplinarios.

Fuente: elaboración propia a partir de CA de la UATx. Informe Técnico y Guía Operativa (UAT, 2010) y Número de CA's reconocidos por PRODEP por grado de consolidación por DES (PRODEP, 2019).

Si bien, en términos generales, se observa que el PRODEP ha tenido un desarrollo aceptable, dado que, en el período de más de 20 años de vigencia que tiene, se observa que se ha ido asentando en la dinámica institucional, un análisis al interior de la misma por Divisiones Académicas muestra lo que se detalla a continuación.

En el año 2002, de las cuatro dependencias o divisiones del conocimiento, la de Ciencias y Humanidades fue la única que no registró CA alguno, mientras que las otras áreas iniciaron con un número similar de CA's; aunque, por otro lado, esta área -la de Ciencias y Humanidades- fue la que registró el mayor número de GD (Tabla 2).

Tabla 2. CA de la UAT en 2002 por División Académica

División Académica	Cuerpos Académicos (CA's)	Grupos Disciplinarios (GD)
Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología	4	0
Ciencias Biológicas	3	1
Ciencias Sociales y Administrativas	3	1
Ciencias y Humanidades		3
Totales	10	5

Fuente: elaboración propia con datos de la UAT (2010).

Para el año 2009, las áreas de Ciencias Biológicas y de Ciencias Sociales y Administrativas son las que registraron el mayor número de CA, ubicando cada una de estas áreas, cinco de sus CA's en un nivel ascendente, sea como CAEC o como CAC; el área de Humanidades ya tiene registrados cuatro CA's, pero to-

dos están En Formación, esto último se puede explicar en razón del inicio tardío de su aceptación o incorporación a esta política educativa (Tabla 3).

Tabla 3. CA de la UAT en 2009 por División Académica

División Académica	Categoría			Total
	CAEF	CAEC	CAC	
Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología	3	3	0	6
Ciencias Biológicas	10	3	2	15
Ciencias Sociales y Administrativas	11	4	1	16
Ciencias y Humanidades	4	0	0	4
Totales	28	10	3	41

Fuente: elaboración propia con datos de la UAT (2010).

En el año 2019, la distribución de CA por División se mantiene casi de manera idéntica, las de Ciencias Sociales y Administrativas y de Ciencias Biológicas registran el mayor número de CA (19 y 18 respectivamente) —incluso, la mayoría de ellos están en el nivel de Consolidados—; mientras que las áreas de Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología y la de Ciencias y Humanidades, si bien muestran un crecimiento importante (10 cada uno), la mayoría de los de la primera área se ubican como CAEC, y los de la otra División están como CAEF (Tabla 4). Una respuesta a la pregunta de por qué las áreas de Ciencias Biológicas y Ciencias Sociales y Administrativas tienen un mayor número de CA, con un nivel de desarrollo más elevado, es que en ellas se ubican los centros de investigación que han sido los pioneros en esta función y sus grupos de trabajo se renombraron como CA, una vez que surgió esta política educativa (Viñas, 2017).

Una explicación que la propia universidad proporciona respecto a esta situación se encuentra en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa 2016-2017, el cual resaltó que sus CA's han tenido una evolución significativa debido a las políticas y estrategias institucionales que se orientaron al fomento del trabajo colegiado, reestructuración y financiamiento. Resaltó, por ejemplo, que mediante el Programa Estratégico Cuerpos Académicos, Calidad y Productividad para su Internacionalización (CACyPI) se dispuso no conformar más CA's En Formación, pero sí impulsar el avance de los CA's En Consolidación y mantener el ritmo de trabajo de los CA Consolidados (UAT, 2016). Este hecho favoreció a los CA's que ya tenían un nivel de desarrollo sobresaliente y una experiencia más amplia en la investigación.

Tabla 4. CA de la UAT en 2019 por División Académica

División Académica	Categoría			Total
	CAEF	CAEC	CAC	
Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología	1	7	2	10
Ciencias Biológicas	1	7	10	18
Ciencias Sociales y Administrativas	5	7	7	19
Ciencias y Humanidades	7	0	3	10
Totales	14	21	22	57

Fuente: número de CA reconocidos por PRODEP, por grado de consolidación por DES (PRODEP, 2019).

La vertiente individual del PRODEP en los académicos de la UAT

Aun cuando el PRODEP señala que la habilitación académica de los profesores es una vertiente distinta a los CA's, existe entre ellos una estrecha relación, ya que, para ir mejorando su nivel de desarrollo, los integrantes deben contar con el Reconocimiento PRODEP de Perfil Deseable, el cual se obtiene, entre otras cosas, con el cumplimiento de las funciones de docencia, generación o aplicación innovadora de conocimientos, tutorías y gestión académica-vinculación, pero sobresale la acreditación de estudios de posgrado (maestría y preferentemente doctorado).

Respecto a esto último, el PROMEP resalta que a nivel nacional, en 1996, “de los 18,093 PTC adscritos a las universidades públicas estatales (UPE) solo el ocho por ciento contaba con doctorado y 32 por ciento tenía una especialidad o una maestría; el 60 por ciento restante poseía título de licenciatura” (SEP, 2006: 2), para el año 2005 se observa un incremento, los profesores con estudios de doctorado llegan al 22.1%, los de maestría al 49.4% y los de licenciatura disminuye al 26.9% (SEP, 2006).

En el caso de la UAT, en ese mismo año (1996), al inicio del programa, contaba con una plantilla académica que tenía solo estudios de licenciatura (89.3%) y el restante 9% poseía estudios de posgrado; para el año 2005 se observa una mejoría en estos mismos indicadores, los profesores con posgrado llegan al 38.1% y los de licenciatura disminuyen al 54.2%; para el 2019 se tiene una plantilla de PTC sobre todo con estudios de posgrado (66.3%), en tanto que los PTC con licenciatura representan solo el 33.7% (Tabla 5).

Tabla 5. Grados académicos de docentes de la UAT por corte

	Licenciatura	%	Maestría	%	Doctorado	%	Totales
1996	886	89.3%	81	8.2%	8	0.8%	992
2005	631	54.2%	355	30.5%	88	7.6%	1165
2019	251	33.7%	281	37.8%	212	28.5%	744

Nota: los datos del año 2019 corresponden exclusivamente a docentes con categoría PTC.

Fuente: elaboración propia a partir de información estadística de la UAT (1996 y 2006) y Plantilla de personal académico de la UAT. Período primavera 2019 (UAT, 2019a).

El avance particular de la habilitación de los profesores se observa también de la siguiente manera: el 62.6% de los PTC cuentan con estudios de posgrado, de los cuales 204 (27.4%) tienen estudios de doctorado; un dato significativo es que 235 (31.5%) del total de PTC están integrados a algún CA, 249 (33.4%) cuentan con el reconocimiento de perfil PRODEP y 95 (12.7%) pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), este dato no incluye a los profesores visitantes (12) que también cuentan con esta distinción (Tabla 6).

Tabla 6. Características de los PTC (CA, PRODEP, SNI) en el 2019

Total de PTC	PTC con posgrado	PTC con doctorado	En CA	Con perfil PRODEP	En el SNI
744	466	204	235	249	95
Porcentaje	62.6	27.4	31.5	33.4	12.7

Fuente: elaboración propia a partir de Plantilla de personal académico de la UAT. Período primavera 2019 (UAT, 2019a).

Respecto a este último indicador (SNI), cabe resaltar que los primeros investigadores que registra esta universidad fueron en el año 2002, los cuales pertenecían al área de las Ciencias Sociales y Administrativa y Ciencias Biológicas. En el año 2005 ya cuenta con 25 investigadores, 17 de los cuales están en el nivel I y los 8 restantes ostentan la categoría de Candidatos; para el año 2019 se refleja un avance considerable, contando con 95 académicos de exclusividad (no se incluye a profesores visitantes), 24 de los cuales son candidatos, 59 están en el nivel I y 12 en el nivel II; no tiene registrados académicos investigadores propios en el nivel III y tampoco eméritos (Tabla 7) (UAT, 2019b).

Tabla 7. Académicos de la UAT integrantes del SNI

	Categoría					Totales
	Candidatos	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Eméritos	
2005	8	17	-	-	-	25
2019	24	59	12	-	-	95

Fuente: elaboración propia a partir de Miembros del Sistema Nacional de Investigadores de la UAT (UAT, 2019b).

Datos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa 2016-2017 de esta universidad señalan que el número de investigadores tiene un crecimiento medido, debido a que los niveles salariales están por debajo de los otorgados por otras IES de la región. Esta situación ha motivado que esta institución haya implementado estrategias diversas como incentivar el trabajo colegiado de las publicaciones, coediciones, participación en foros y espacios académicos; así como programas de estímulos como el de Trayectoria y Renivelación de Categorías Académicas y Reconocimiento del Trabajo Universitario, el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (ESDEPED) y el Programa Estratégico para Cuerpos Académicos, Calidad y Productividad para su Internacionalización (CACyPI) (UAT, 2016).

Políticas institucionales de apoyo a los CA's

Aun cuando son múltiples los factores que pueden explicar el crecimiento que han tenido los CA's en esta universidad, sobresale la implementación de una política específica con el propósito de impulsar el fortalecimiento y desarrollo de los CA's, la cual consistió en un programa institucional denominado "Cuerpos Académicos, Calidad y Productividad para su Internacionalización" (CACyPI), mismo que tuvo el objetivo de contribuir a desarrollar nuevos proyectos de investigación de calidad, mediante el trabajo colegiado, de los Profesores de Tiempo Completo (PTC), a través de sus Líneas de Generación Aplicadas al Conocimiento (LGAC), para formar recursos humanos, desarrollar productos con impacto en los ámbitos institucional, nacional e internacional y mantener y/o mejorar su capacidad académica y el grado de desarrollo (UAT, 2014).

El CACyPI tuvo vigencia durante los años 2013 y 2014 y estuvo dirigido a los 43 CA's existentes en ese período. El monto asignado cada año al desarrollo de este programa fue de alrededor de 10 millones de pesos, distribuidos proporcionalmente de acuerdo al grado de consolidación en el que se encontraba cada

uno de ellos. Los CAEF recibieron entre 120,000 y 210,000 pesos; los CAEC obtuvieron entre 240,000 y 300,000 pesos y, finalmente, a los CAC se les otorgó entre 310,000 y 380,000 pesos por anualidad.

En el año 2013 los 43 CA's existentes se distribuían de la siguiente manera: 21 (48.8%) estaban en calidad de CAEF, 16 (37.2%) como CAEC y 6 (13.9 %) como CAC (CACyPI, 2014). Como posible impacto que tuvo este programa, se identificó que para el año 2019 la universidad presentaba un incremento de CA tanto en número como en nivel de consolidación, registrando 57 CA's de los cuales 14 (24.5%) están como CAEF, 21 (36.8%) como CAEC y 22 (38.5%) como CAC (UAT, 2019c) (Tabla 8). Estos datos muestran en términos generales el incremento positivo que han tenido los CA en cantidad y calidad.

Tabla 8. Comparativo de CA de la UAT en dos períodos

Año	CAEF	%	CAEC	%	CAC	%	Total
2013	21	48.8	16	37.2	6	13.9	43
2019	14	24.5	21	36.8	22	38.5	57

Fuente: elaboración propia a partir de información de CACyPI, 2014 y UAT, 2019c.

Un análisis del impacto que tuvo el programa CACyPI muestra que los 43 CA's que en el año 2013 recibieron financiamiento, para el 2019 tenían el siguiente estatus: 8 (18.6%) están como CAEF, 13 (30.2%) como CAEC y 19 (44.1%) como CAC; sin embargo, tres de ellos (6.9%) desaparecieron (UAT, 2019c) (Tabla 9). Dado que el propósito del programa era mejorar los niveles de habilitación de los CA, —es decir, que los CAEF pasaran a ser CAEC y estos últimos llegar a ser CAC—, se podría valorar como exitoso el impacto de este programa, dado que los CAEF disminuyeron en un 30% y los CAEC bajaron en un 7%, mientras que los CAC se incrementaron en un 30%. Esto a pesar de que el 6.9% de ellos, por razones diversas, dejaron de operar.

Si bien en términos generales se observa un incremento positivo, es evidente la necesidad de hacer un análisis más exhaustivo para identificar las causas internas y externas de los CA's, tanto de los que mejoraron su nivel como de los que no lo pudieron hacer, así como de los que desaparecieron, para valorar el efecto específico de esta política institucional, pero sobre todo para el establecimiento de nuevas acciones que coadyuven en el mismo propósito.

Tabla 9. Situación de los CA's del 2013 al año 2019

Año	CAEF	%	CAEC	%	CAC	%	Total
2013	21	48.8	16	37.2	6	13.9	43
2019*	8	18.6	13	30.2	19	44.1	40

Nota: el año 2019* se refiere solo a los CA's que recibieron financiamiento en el 2013.

Fuente: elaboración propia a partir de información de CACyPI, 2014 y UAT, 2019c.

Esta política institucional de apoyo a los CA's de ningún modo significa que la federación haya dejado de cumplir con su misión, dado que no fue una política aislada, sino que se desarrolló en el marco de la política nacional del PRODEP, ya que esta universidad de manera periódica siguió convocando a los CA's para que concursen, mediante invitaciones abiertas o cerradas, para recibir financiamiento para realizar sus investigaciones.

Cabe resaltar, afirma Viñas (2017), que en el caso de esta universidad, la investigación ha sido producto del empeño y dedicación de los profesores más que de una política de carácter institucional, puesto que en el papel han nacido y desaparecido varios centros de investigación –yo agregaría y también CA's–, dado que el inicio y desarrollo de esta importante función universitaria ha sido producto del trabajo de pioneros que lograron desarrollar grupos de trabajo que más adelante se renombraron como CA, en razón de que eran quienes poseían los mayores niveles de habilitación y membresía SNI y también contaban con programas en el PNPC. Todos estos aspectos impactaron positivamente en el rubro de la investigación y los investigadores.

Conclusiones

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), como parte de la política educativa para impulsar la investigación científica en las Instituciones de Educación Superior (IES), realiza acciones que favorecen la competitividad y habilitación de los académicos y estimula el desarrollo de esta función universitaria. Durante el tiempo que tiene de vigencia, a partir de su vertiente colectiva ha impulsado de manera importante el trabajo colaborativo, la integración y desarrollo de las comunidades académicas y la conformación de redes académicas nacionales e internacionales, mientras que en la vertiente individual ha favorecido el estímulo y reconocimiento al incremento de los niveles de habilitación docente, al desempeño y a la producción científica.

Los efectos de este programa se hacen evidentes en los datos que las IES registran en el rubro de CA y niveles de habilitación docente, que, por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT) reflejan un avance importante desde su puesta en marcha hasta la actualidad, sus CA se han incrementado en cantidad y calidad y sus docentes han mejorado los niveles de competitividad, de producción científica, así como en su incorporación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT.

Si bien los beneficios del PRODEP son evidentes en las universidades, un aspecto que sin duda alguna requiere un análisis más exhaustivo es la identificación de las causas directas que inciden en la manera en que se distribuyen los CA's y los docentes, según sus niveles y grados de competitividad en cada una de las áreas del conocimiento (divisiones académicas), dado que hay áreas que tienen una mayor concentración que otras. Es decir, identificar por qué los CA's de algunas áreas tienen mayor desarrollo y por qué algunos docentes han logrado mayores niveles de habilitación que otros. Aun cuando de manera inicial se podría pensar que esta situación responde a la naturaleza de las propias disciplinas, de sus tradiciones y del origen y desarrollo que han tenido dentro de las propias universidades, se abre una veta para realizar nuevas indagaciones.

Un aspecto que ha influido también de manera significativa en el propósito de este programa son los esfuerzos que las propias instituciones hacen para que, desde su ámbito de competencia, con sus recursos y atribuciones, generen acciones en ese mismo sentido; este hecho se observa en esta universidad con la implementación del programa CACyPI. No obstante el impacto positivo que tuvo este programa, se requieren acciones más consistentes y de mayor duración para que la conformación y desarrollo de los CA's y de la investigación no sea producto del empeño y dedicación de los profesores, sino que sea resultado de una política de carácter institucional, sea federal o local, ya que la perspectiva de que se consolide una planta de investigadores en cada una de las universidades requiere el mejoramiento de las condiciones laborales de quienes se dedican a esta tarea para arraigarlos en su institución, situación que no ocurre en esta universidad pública estatal.

Si bien, el PRODEP y los acciones de las instituciones, como política pública, han favorecido la formación y desarrollo de los CA's, el análisis hecho destaca que su consolidación también se debe a la dinámica que al interior de los mismos tiene lugar, a la actitud de superación personal y profesional de sus integrantes, la armonización de los intereses individuales con los del colectivo, la distribución de responsabilidades, reconocimiento y beneficios, así como en el establecimiento de planes de trabajo y a la elección de una ruta de desarrollo profesional dedicado a la investigación.

En suma, estas acciones resaltan que las instituciones de educación superior, desde 1996 a la fecha, han vivido un importante proceso de aprendizaje y asentamiento generando en los actores educativos -autoridades universitarias y académicos- un entorno institucional de apoyo, reconocimiento y estímulos a favor de la investigación y han abierto el camino para que los profesores adquieran mayores niveles de habilitación y puedan dedicarse también a la investigación.

En el trabajo que realizan las IES, los CA's y los investigadores, se concretizan los propósitos de la política educativa, en este caso, en lo relacionado con el impulso a la investigación y a la formación de los investigadores a través de los CA's; el PRODEP es un factor importante en la formación y desarrollo de la investigación y de los investigadores en las universidades públicas estatales; las estrategias que ha establecido este programa han incrementado el interés por la investigación científica, aun cuando su aplicación ha tenido un impacto diferente en cada una de las universidades que reflejan, en este hecho, las desigualdades que existen entre las IES, pero también las que se suscitan al interior de ellas.

Referencias

- Acosta, A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de Cuerpos Académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, xxxv (3) 81-92. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413905>
- Avendaño, W., Paz, L., y Rueda, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 22, núm. 79, Universidad de Zulia, Venezuela.
- Brambila, R., Carrasco, A. C. y Kent, R. (2016). Investigadores de electrónica mexicanos que colaboran para publicar. Coautores que trabajan en red. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, núm. 37. Recuperado de: <http://bid.ub.edu/es/37/brambila.htm>
- Cabrera, J. C. y Díaz-Ordaz, E. M. (2013). Construyendo una identidad colectiva. En Cabrera, J. y Pons, L. (coords.). (2013). *Configuraciones narrativas de grupos y Cuerpos Académicos en el campo de la investigación educativa*. Pp. 67-88. México: Octaedro.
- Cardozo, M. (2013). *Políticas públicas: los debates de su análisis y evaluación*. Revista Andamios. Volumen 10, número 21, enero-abril, 2013, pp. 39-59.
- Clark, R. (1998). Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior. *Perfiles Educativos*, 20 (81). México.
- Daft, R. (2004). *Administración*. México: Thomson Editores.

- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2010). *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México: Diario Oficial. Recuperado de: http://promep.sep.gob.mx/reglas%5CReglas_
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2013). *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. México: Poder Ejecutivo. Secretaría de Educación Pública
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2016). *Acuerdo número 21/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017*. México: Poder Ejecutivo. Secretaría de Educación Pública.
- Durand, J. y Pujadas, C. (2006). *La Dimensión Comunitaria De La Universidad. En Una Sociedad Fragmentada*. Universidad Austral: Buenos Aires.
- Fernández, F. (2002). *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. Recuperado de: <https://www.revistacienciassociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>
- Franco, J. (2017). *Diseño de políticas públicas. Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables*. IEXE Editorial. México.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J., Konopaske, R. (2006). *Organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos*. McGraw-Hill Interamericana. México.
- Hargreaves, A. (1996). *Colaboración y colegialidad artificial (¿copa reconfortante o cáliz envenenado?)*. España: Edición Morata.
- Izquierdo, M. A. (2003). *El trabajo colegiado en las Instituciones de Educación Superior: condiciones y tendencias*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos.
- Jones, G. (2008). *Teoría organizacional. Diseño y cambio en las organizaciones*. Pearson Educación. México.
- Jornet, J. M., Carmona, C. y Bakieva, M. (2012). Hacia una definición del constructo de colegialidad docente: estrategias metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 5(1), 179-185. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art12.html
- Kast, E., y Rosenzweig, E. (2004). *Administración en las organizaciones: Enfoque de sistemas y de contingencias*. México: McGraw-Hill.
- Little, W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Education Research Journal* 275-511. EUA.
- Lobato, O. y Garza, E. (2009). La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(), 191-216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004010>

- Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, (134). México: ANUIES.
- March, G. y Olsen, J. (1989). *El redescubrimiento de las instituciones: la base organizativa de la política*. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, AC/Universidad Autónoma de Sinaloa/Fondo de Cultura Económica. México.
- Olivé, L. (2008). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parsons, W. (2007). *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas*. México: FLACSO.
- Powell, W., Koput, W. K. y Smith-Doerr, L. (1996). Interorganizational collaboration and the locus of innovation Networks on learning. *In Administrative Science Quarterly*. 41. (1).
- PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente). (2019). *Número de CA reconocidos por PRODEP por grado de consolidación por DES*. Recuperado de: <https://promep.sep.gob.mx/registroca/Reportes-PIFI.php>
- Revuelta, B. (2007). *La implementación de políticas públicas*. Revista Dikaion. ISSN 0120-8942. Año 21. Núm. 16, 135-156. Chía, Colombia. Noviembre.
- Rueda, M. (2003). *Presentación de la colección. La investigación Educativa en México*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php?sec=SC03&sub=SBB&opc=OPC01>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México.
- UAT (Universidad Autónoma de Tlaxcala). (2010). *Análisis situacional. Objetivos, políticas específicas y metas. CA de la UATx. Informe Técnico y Guía Operativa*. Coordinación General de Cuerpos Académicos. México.
- UAT (Universidad Autónoma de Tlaxcala). (2014). *Programa Estratégico Institucional. Cuerpos Académicos, Calidad y Productividad para su internacionalización. Lineamientos generales*. Coordinación Institucional de Cuerpos Académicos. México.
- UAT (Universidad Autónoma de Tlaxcala). (2016). *Segundo Informe de Actividades*. Tlaxcala, México.
- UAT (Universidad Autónoma de Tlaxcala). (2019a) *Plantilla de personal académico de la UAT. Período primavera 2019*. Unidad de Personal Académico. México.
- UAT (Universidad Autónoma de Tlaxcala) (2019b) *Miembros del Sistema Nacional de Investigadores de la UAT*. Secretaría de Investigación Científica y Posgrado. México.
- UAT (Universidad Autónoma de Tlaxcala) (2019c). *Cuerpos Académicos*. Recuperado de: <https://www.uatx.mx/cuerposacademicos/>

- Viñas, S. (2017). *40 años en la producción de conocimientos por investigación científica*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.
- Weber, M. (2008). *Economía y sociedad: esbozo de una economía comprensiva*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Zúñiga, M., Pérez C., y García, M. (2016). Retos de los académicos en la producción de conocimiento en las universidades públicas estatales de México en *Revista Electrónica Pesquiseduca*, ISSN: 2177-1626, Santos, V. 08, n. 16, p. 295-315, jul.-dez.

Capítulo 3

Los posgrados de calidad y competencia internacional en México. Propuesta para comprender su pasado y futuro

César García-García

Introducción

La investigación presenta un breve estado del arte sobre los posgrados de calidad en México. Resalta la falta de estudios sobre los posgrados de calidad y competencia internacional. Con este antecedente, se expone un panorama de los posgrados de calidad de competencia internacional registrados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y las Instituciones de Educación Superior (IES) que lo concentran.

Posteriormente, se revisa el Marco de Referencia con el cual se evalúan los posgrados en el PNPC. Aquí se pone énfasis en la comparación de las diversas ediciones del paradigma, el método y las evaluaciones. Con base en ello, se establecen dos categorías (historia y prospectiva) para comprender cómo los posgrados de competencia llegaron a este nivel de calidad y de competencia internacional y cómo podrían aumentar en el futuro este tipo de posgrados.

La propuesta se enmarca en comprender el problema del bajo volumen de posgrados de calidad y competencia internacional, su concentración en unas cuantas IES y su centralización en la Ciudad de México. Asimismo, en ubicar la internacionalización como una tendencia que ya forma parte del sistema de educación superior en el deseo de competir en el escenario de la educación mundial.

Estudios sobre los posgrados de calidad en México

En México las investigaciones sobre el posgrado han tenido dos grandes vertientes: una vertiente de recuperación de la experiencia institucional; y otra vertiente exógena que analiza los posgrados en marcos nacionales y mundiales.

La primera vertiente son las investigaciones o estudios en torno a lo que sucede al interior de las instituciones que ofrecen los posgrados. Es decir, estudios que abordan las experiencias de los actores (profesores, estudiantes) y sus procesos de formación pedagógica.

Entonces, del primer tipo de investigaciones, tenemos aquellas que se han centrado en: experiencias institucionales del posgrado (Piña y Pontón, 1997; Martínez, 2001); experiencias de sus actores, desde su graduación (Sánchez, 2007), tesis (Gutiérrez, 2003), tutoría (De la Cruz, *et al.* 2010) formación (Moreno, 2007) y cultura (Jiménez, *et al.* 2011); prácticas docentes (Loredo, *et al.* 2008; Alanis, 2011); y cuestiones relativas a la formación ética del profesorado (Hirsch, 2010; Pérez, 2010; Navia, 2015).

Una segunda vertiente de las investigaciones sobre los posgrados es aquella que toma en consideración su expansión, la variedad de problemas que enfrentan estos programas académicos, su composición público-privada, el papel del CONACYT como rector de la política educativa científica y tecnológica, así como de las tendencias actuales como la globalización, internacionalización y sociedad del conocimiento.

En ese tenor, Álvarez (2002) da cuenta, entre 1990 y el 2000, de una variedad de problemáticas del posgrado en México no superadas: desequilibrio en la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento, escasez de los programas de posgrado de investigación, plantas académicas poco consolidadas, baja eficiencia del egreso y la titulación, poca pertinencia de los programas y escasa vinculación con sectores sociales y productivos. Posteriormente ofrece algunas vías para estimular el cambio y elevar la calidad; por ejemplo, la innovación en las estructuras del posgrado, extender la relación con otros posgrados y con su entorno. Gutiérrez (2003) analiza la expansión del posgrado en ciencias sociales. Por su parte, Reynaga (2002) establece una mirada valorativa al posgrado, con ello realiza un análisis sobre las políticas de educación superior y el posgrado y el papel del CONACYT, además presenta datos sobre el posgrado y menciona los posgrados y retos de este nivel.

Ruiz, *et al.* (2002) presentan un análisis general del posgrado, su actualidad en el contexto nacional y en el contexto internacional a partir de la denominada sociedad del conocimiento. Lo relevante de esta investigación es el análisis de una política de ciencia y tecnología (donde el CONACYT tiene un papel clave) para que los posgrados tengan una competitividad internacional. Moreno (2002) plantea la necesidad de innovación de los posgrados en el marco del análisis de las políticas de ciencia y tecnología y parcialmente las acciones y programas que emprendió en el 2000 el CONACYT.

Por su parte Galván, Martiniano, Pérez y Moran (2006) exponen las políticas del posgrado en México promovidas tanto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como por el CONACYT a través de diversos programas, como el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional.

Rodríguez (2010) expone la nueva reconfiguración público-privada de los posgrados en Sonora. Navarrete (2011) analiza los objetivos, estructura y resultados del programa internacional de Becas para Indígenas de la Fundación Ford. Cardoso (2011), en el marco de los análisis y evaluación de los posgrados, establece una propuesta de criterios e indicadores para evaluar un programa de posgrado. Por su parte, Fresán (2013) elabora un estudio comparativo entre Argentina-México donde da cuenta de la evolución del posgrado en dos décadas y del proceso de institucionalización de la evaluación externa y la acreditación de los programas en búsqueda de calidad.

En relación con los estudios expertos sobre los posgrados aparece como una instancia clave el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO). En COMEPO (2012) se reflejan tres momentos: el primero, los discursos de funcionarios del CONACYT y de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP y funcionarios universitarios que marcan la historia de los posgrados y su tendencia a la internacionalización, los retos ante la presencia de los *rankings*, y la contribución del COMEPO en las políticas para el posgrado. El segundo momento es básicamente el papel de COMEPO, los logros y los pendientes del posgrado. Finalmente, en un tercer momento se analizan los procesos del posgrado, sus problemáticas, retos y recomendaciones de política, específicas y generales.

Por su parte, en COMEPO (2013) se recopilan los datos informativos sobre la situación del posgrado tomando algunas regiones del país (Aguascalientes, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, San Luis Potosí y Veracruz). Para este estudio se partió de un proyecto previo en el cual se generó una importante base de datos –disponible en su página web oficial– de más de 8,500 programas de posgrado. En ella, se clasificó la información en las siguientes categorías: programas existentes, áreas de conocimiento, disciplinas, orientación, tipo de instituciones que imparten los posgrados, matrícula, etc.

Posteriormente, el estudio de COMEPO (2013) apuesta por una política que considere un presupuesto suficiente para el posgrado, y para que no se den diagnósticos similares como: que sólo el 22% de los posgrados pertenece al PNPC; casi la totalidad de los posgrados de calidad son de las IES públicas; las pocas IES privadas que tienen posgrados de calidad no son evaluados externamente; la concentración de los posgrados en las ciencias sociales, humanidades y administrativas; la carencia de personal altamente calificado para emprender las tareas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación.

El análisis del COMEPO (2013) recupera y confirma los diagnósticos que hace la SEP como: 1) baja cobertura; 2) circuitos diferenciados de calidad; 3) débil pertinencia y limitada vinculación con el sector productivo; y 4) problemas de financiamiento de las instituciones públicas. El diagnóstico también ofrece referencias históricas sobre la evolución del Programa de Posgrado de Calidad en relación a una política educativa y científica; y se ofrecen algunos datos importantes sobre el posgrado a nivel nacional con datos del ciclo escolar 2010-2011.

En otra investigación, COMEPO (2014) establece un importante diagnóstico para conocer el grado de desarrollo del posgrado a nivel nacional, en sus entidades federativas y regiones. El objetivo del COMEPO (2014), en ese sentido era:

Construir el Primer Observatorio Nacional de Posgrado Permanente, así como proponer a las instancias correspondientes federales respectivamente, principalmente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT, alternativas de política que permitan aprovechar y potenciar las fortalezas que se detecten así como gestionar efectivamente las debilidades como áreas de oportunidad para mejoras significativas (pág. 1).

Como parte de este objetivo, el COMEPO (2014) envió a los coordinadores de los programas de posgrado, de las IES públicas y privadas, una encuesta (con 19 categorías) para conocer los posgrados institucionales. La encuesta básicamente abordó desde datos generales del contacto, datos de la institución, cooperación académica, sistemas de evaluación y autoevaluación institucional, normatividad del posgrado, cuerpos colegiados, infraestructura, vinculación (social, empresarial, gubernamental), investigación, formación de estudiantes, características y problemas del posgrado, así como la definición abierta de las estrategias para fortalecer el posgrado.

Otras investigaciones relativas a los posgrados de competencia internacional se pueden mencionar el estudio de la UNAM (2017), al hacer un mapeo de los programas de posgrados de calidad por regiones en la República mexicana. Y un caso parecido son las exposiciones o presentaciones públicas de directivos del CONACYT (Sánchez, 2016; Villa Rivera y Ponce Ramírez, 2011).

En suma, hay una importante cantidad de investigaciones que se han centrado en temas sobre la vida interna de los posgrados, pero también existe una importante cantidad de investigaciones enfocadas en las políticas del posgrado y su cambio institucional. Sin embargo, conforme la evidencia, hasta ahora son mínimos los estudios sobre los posgrados de competencia internacional en el país.

El PNPC y los posgrados de calidad y competencia internacional

El PNPC se creó en el 2007 con el objetivo estratégico de formar recursos humanos altamente calificados. El PNPC tiene como antecedente el Programa Nacional de Fortalecimiento del Posgrado (creado en el 2002) y del Padrón de Posgrados de Excelencia (creado en 1991).

El PNPC es un programa que evalúa y asegura la calidad de los programas de posgrado de IES públicas y privadas. Este proyecto evalúa los programas de posgrado de distinta orientación (investigación, profesionalizante, orientados a la industria y especialidades médicas) y modalidad (presencial, virtual y mixto), por niveles. Los niveles en que se clasifican los programas en el PNPC son: reciente creación, en desarrollo, consolidado y competencia internacional.

En el caso del nivel competencia internacional, básicamente fue una propuesta que se instauró en el año 2001, en el cambio del Programa Padrón de Posgrados de Excelencia por Programa Nacional de Fortalecimiento del Posgrado. El cambio obedeció al hecho de que el posgrado se volvió un factor clave en el marco de la globalización, la sociedad y la economía del conocimiento.

En ese tenor, el CONACYT (2011) colocó como contexto de los programas de posgrados de calidad la sociedad del conocimiento, en los siguientes términos:

El conocimiento se caracteriza por el avance y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como también las innovaciones en la digitalización, la genética con sus repercusiones en los órdenes jurídico y moral, la biotecnología, los nuevos materiales, la microelectrónica, la nanotecnología, al igual que de la emergencia de otros senderos del conocimiento y de la tecnología que presionarán hacia nuevos ajustes económicos, sociales y culturales. Además, se está ante un nuevo esquema de competencia internacional que conlleva el riesgo de ampliar la brecha digital entre países y regiones, y que el acceso al conocimiento sea inequitativo (pág. 6).

En suma, la sociedad del conocimiento aparecía como una de los retos que debería de enfrentar el país. Pero, ¿cuál era la realidad de los posgrados de calidad y competencia internacional en el país?

De acuerdo con la Tabla 1, en el 2001 se encontraban 30 programas de posgrados de calidad de competencia internacional. En el año 2006 este tipo de programas aumentó a 42 y el incremento más significativo lo tuvo en el año 2011, cuando aumentó casi tres veces más. Finalmente, en el año 2016 el crecimiento fue menor, pero se mantuvo la tendencia, considerando que aumentaron a 184 los posgrados de competencia internacional.

Tabla 1. Evolución de los programas de posgrado de competencia internacional

2001	2006	2011	2016
30	42	120	184

Fuente. elaboración propia con información de Villa Rivera y Ponce Ramírez (2011, pág. 24) y Sánchez (2016).

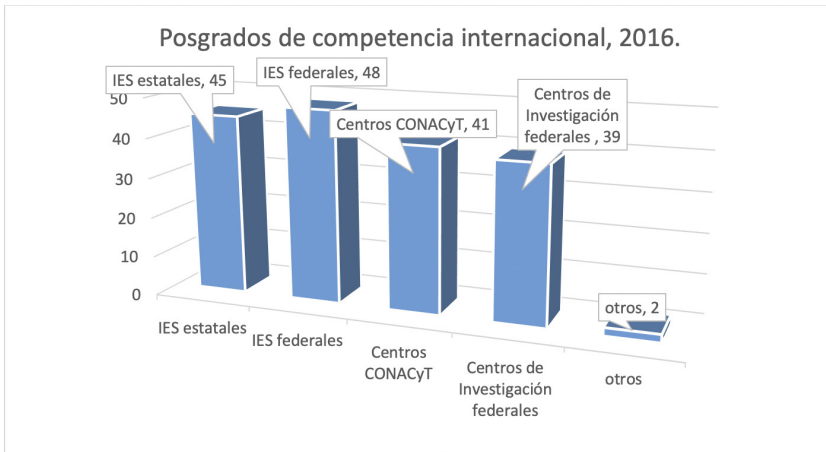
A nivel del PNPC, los posgrados de calidad y competencia internacional han aumentado considerablemente. Sin embargo, el volumen y porcentaje de posgrados de competencia internacional es bajo, en comparación con el total de posgrados que forman parte del PNPC. En el año 2016, como lo expresa Sánchez (2016, pág. 11), los posgrados de competencia internacional solo representaban alrededor del 9% de los 2,087 posgrados de calidad.

Otro problema de los posgrados de competencia internacional es la concentración de los posgrados en cuatro ámbitos. Según Sánchez (2016), los posgrados de calidad y competencia internacional se presentan de la siguiente manera: “instituciones de educación superior públicas de los estados, 45; instituciones de educación superior públicas federales, 48; centros CONACYT, 41; instituciones de educación superior particulares, 9; centros de investigación federales, 39; otros, 2” (pág. 12).

De acuerdo a la Figura 1, y con base en la información disponible de la página web del PNPC, existen 45 instituciones de educación superior públicas estatales con posgrados de competencia internacional. Esto significa que hay IES estatales con más de un posgrado de competencia internacional y, para consuelo, al menos una IES estatal cuenta con algún posgrado de competencia internacional.

La realidad y el contraste aparece con las IES federales, que de acuerdo con la página web de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP (2016), serían aquellas que ofrecen estudios de licenciatura y posgrado, las cuales tienen financiamiento federal. En este ámbito o sector estarían: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma Antonio Narro (UAAN), la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), la Universidad a Distancia (UnADM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Colegio de México (COLMEX) y el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE).

Figura 1. Posgrados de Competencia internacional, 2016. Con información de Sánchez (2016, pág. 12)



En el caso del COLMEX y el CIDE, se trata de IES federales que al mismo tiempo forman parte de Centros de Investigación CONACyT de excelencia, con lo que se reafirma la concentración de los posgrados de competencia internacional en zonas geográficas del país específicas como la Ciudad de México.

De esa manera, mientras en el 2016 había 184 posgrados de competencia internacional, en el año 2017 los posgrados de competencia internacional habían aumentado a 217. Sin embargo, la concentración de los posgrados no tuvo gran variación. De acuerdo a la Tabla 2, solo un puñado de diez IES federales localizadas en la CDMX concentran casi una cuarta parte de los posgrados de competencia internacional. Los posgrados de competencia internacional se encuentran en instituciones como: la UNAM, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV),¹ el IPN, y el COLMEX, principalmente.

La UNAM, por su historia, concentración de recursos humanos y financieros, es la institución que más se aproxima a una universidad de clase mundial. En México, es la institución educativa que concentra la mitad del presupuesto para el sistema de educación superior y realiza poco más de la mitad de la investigación del país. En ese sentido, se explican las razones por las cuales también concentra la mayor cantidad de posgrados de competencia internacional.

Sin embargo, contar con posgrados de competencia internacional no sólo depende de la historia de la institución y la concentración de recursos humanos y financieros. La muestra es el CINVESTAV, el cual fue creado en 1961, y cuyo financiamiento es menor que el de la UNAM.

Tabla 2. IES federales con posgrados de competencia internacional, 2017

UNAM	24
CINVESTAV	23
IPN	10
Colegio de México	8
Universidad Autónoma Metropolitana	6
Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social	3
Universidad Iberoamericana	3
Instituto Nacional de Antropología e Historia	2
CIDE	2
FLACSO	2
Total	79

Fuente. elaboración propia con información de la página web del PNPIC.

De acuerdo con la Agenda Estadística de la Universidad Nacional (UNAM, 2016), la institución recibió en el 2016, por parte del Gobierno federal, un financiamiento superior a los 39 mil millones de pesos para su funcionamiento, y para el ramo de investigación, la Universidad Nacional dedicó poco más de 10 mil millones de pesos, lo que representa el 26% de su presupuesto total. En el caso del CINVESTAV, para el mismo año, el financiamiento para la institución bajo la figura de programa de ciencia y tecnología fue de poco más de 2 mil 203 millones (PEF, 2016) para atender los 28 departamentos de investigación distribuidos en nueve planteles que se encuentran en la Ciudad de México (Zacatenco, y sede Sur), Guadalajara, Irapuato, Mérida, Monterrey, Querétaro, Saltillo y Tamaulipas. El trabajo del CINVESTAV le ha permitido tener 23 posgrados de competencia internacional.

Un caso de comparación con el CINVESTAV es la UAM. La UAM sólo tiene 6 posgrados de competencia internacional (ver Tabla 2). La sorpresa radica en que la UAM, pese a contar con el 90% de profesores de tiempo completo (y de realizar investigación), no se traduce en automático en la obtención de un gran volumen de posgrados de calidad y competencia internacional.

¹De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (1982), el CINVESTAV forma parte del Instituto Politécnico Nacional, pero el primero “es un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio” (p.3). Por la naturaleza del propio CINVESTAV, el logro de los posgrados de competencia internacional se considera independiente de las acciones realizadas por el Instituto Politécnico Nacional.

La lección del CINVESTAV y de la UAM es que la historia de la institución o la concentración de recursos financieros (caso de la UNAM), o humanos (caso de la UAM) por sí mismos no determinan el volumen de posgrados de competencia internacional. Este escenario conlleva a entender la creación y el papel de los centros de investigación CONACYT y la razón de que concentren una cuarta parte de los posgrados de competencia internacional.

Los 27 centros de investigación CONACYT son el segundo sector donde se concentran los posgrados de competencia internacional. Los centros de investigación CONACYT quizá son la experiencia más exitosa, en términos de descentralización de la ciencia, la investigación y los posgrados de calidad y competencia internacional. Los centros de investigación CONACYT pueden considerarse como una apuesta a otro modelo de investigación que concentra infraestructura, recursos humanos altamente calificados, financiamiento y políticas institucionales distintas. El financiamiento para estos 27 centros de investigación CONACYT era de 5,600 millones de pesos, alrededor del 20.8% del presupuesto anual del CONACYT, para el 2017.

Hace falta evidencia empírica, pero los centros de investigación CONACYT parecen difícil reproducirse o copiar el modelo al interior de las universidades públicas estatales, o en el resto de instituciones de educación superior. Esto conlleva a un último sector donde se concentran los posgrados de competencia internacional, los centros de investigación federales (muy similares a los centros de investigación CONACYT) y algunas IES privadas de prestigio y élite. Sin embargo, las IES privadas, de prestigio y de élite, con posgrados de calidad y competencia internacional, sólo representan el 2%.

En suma, en el recorrido general el problema de los posgrados de competencia internacional es evidente, una alta concentración geográfica de este tipo de posgrados en el centro del país, y en unas cuantas universidades públicas y privadas de prestigio y élite.

Marcos de referencia, método y evaluación de los Programas de Posgrado de Calidad

El Marco de Referencia es una forma de evaluación de programas de posgrado de calidad que se crea en el año 2007 por el CONACYT. El Marco de Referencia reúne experiencias internacionales y nacionales. El CONACYT (2011) expresaba en su momento:

En la construcción del modelo PNPC, se analizaron los criterios, lineamientos e indicadores de 25 marcos de referencia para la evaluación y acreditación de programas de posgrados de organismos y agencias de

varios países de Europa, Asia y América, con la finalidad establecer los criterios de calidad. Los resultados de este análisis fueron examinados en el contexto del desarrollo del posgrado en México y de las tendencias en el ámbito mundial (pág. 17).

El CONACYT (2018) dice que reúne 27 años de experiencia obtenida de los Programas de Excelencia y el Programa del Posgrado Nacional. El Marco de Referencia del PNPC ha considerado la experiencia y las tendencias, así como la participación de diversos actores como el Consejo Mexicano de Posgrado, el Foro Consultivo Científico y Tecnológico y los mismos coordinadores o responsables de los posgrados. En ese sentido, se entiende que en el periodo que corresponde del 2007 al 2018 el Marco de Referencia del PNPC haya tenido siete versiones (CONACYT, 2018, 2015, 2013, 2011, 2008). Dos de esas versiones han sido para programas de calidad en modalidades virtuales y mixtas (CONACYT, 2012).

El Marco de Referencia (con sus distintas versiones) contiene un modelo o paradigma, un método y una forma de evaluación con base en determinados criterios e indicadores.

La séptima versión del Marco de Referencia (CONACYT, 2018) considera como modelo los principios de formación, investigación, innovación, además de “La capacidad de internacionalización del posgrado, así como sus impactos y resultados” (CONACYT, 2018, pág. 9). Este modelo del Marco de Referencia no ha tenido gran variación en la sexta versión (CONACYT, 2015, pág. 4), la quinta versión (CONACYT, 2013, pág. 31) ni la cuarta versión (CONACYT, 2011, pág. 17).

Respecto al método y forma de evaluación, la versión 7, la versión 6, la versión 5 y la versión 4 tampoco tienen hondas diferencias. Las versiones 6, 5 y 4 hacen énfasis en el compromiso institucional y el plan de mejora. En estas versiones se consideraba “el Compromiso Institucional” como responsabilidad financiera de la institución hacia el programa, contar con un sistema interno de aseguramiento de la calidad y una evaluación institucional del desempeño del posgrado.

En el caso del “Plan de mejora”, se toma en cuenta la actual séptima versión del Marco de Referencia. Dice el CONACYT que el Plan de mejora:

Integra las decisiones estratégicas sobre los cambios que deben incorporarse en cada una de las categorías evaluadas, de acuerdo a los criterios de evaluación del PNPC. Dicho plan permite el seguimiento de las acciones a desarrollar, así como la incorporación de acciones correctivas ante posibles contingencias (CONACYT, 2018, pág. 50).

La séptima y última versión del Marco Referencial contiene 5 categorías y 15 indicadores tal y como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Categorías y criterios del PNPC

	Categoría 1 Contexto y responsabilidad social	Categoría 2 Estructura e infraestructura del programa	Categoría 3 Procesos académicos	Categoría 4 Pertinencia del Programa	Categoría 5 Resultados e impacto
Criterios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compromiso y responsabilidad social 2. Sistema interno de aseguramiento de la calidad 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Plan de estudios 4. Núcleo académico 5. Líneas de generación y aplicación del conocimiento 6. Infraestructura física 7. Biblioteca y TICS 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Estudiantes 9. Seguimiento de la trayectoria escolar 10. Movilidad de estudiantes 11. Tiempo de dedicación de los estudiantes 12. El proceso de formación 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Enfoque multidisciplinario de la investigación 14. Vinculación con la sociedad 15. Transferencia del conocimiento 	<ol style="list-style-type: none"> 16. Trascendencia, cobertura y evolución del programa 17. Eficiencia terminal y de graduación 18. Capacidades en investigación, innovación y trabajo profesional 19. Productividad del programa 20. Productividad de estudiantes

Fuente: imagen tomada de CONACYT (2018, pág. 51).

Sin embargo, cada una de las categorías y criterios del método de evaluación del Marco de Referencia ha tenido cambios. De acuerdo con la Tabla 4, los primeros criterios han sido menores y los últimos criterios más significativos. En las versiones 4, 5 y 6 se han mantenido casi igual los indicadores de personal académico, estudiantes, infraestructura y vinculación. No es así en el caso de la versión 7, donde se coloca como primera categoría el contexto y la responsabilidad social, además de un mayor número de criterios. El propio CONACYT (2018) lo expresa en los siguientes términos:

En la versión 7 de la metodología del PNPC, se reorganizaron las categorías y se agregaron 4 nuevos criterios que reconocen la formación multidisciplinaria del posgrado, se separa la vinculación de otras categorías en que estaba inmersa, se otorga relevancia y un nuevo valor a los resultados e impacto de los programas de posgrado y a la empleabilidad de los egresados (CONACYT, 2018, pág. 9).

Tabla 4. Categorías del PNPC versiones anteriores y actuales 2011-2018

Séptima versión	Sexta versión	Quinta versión	Cuarta Versión
Categoría 1.- Contexto y responsabilidad social	Categoría 1.- Estructura y personal académico del programa	Categoría 1.- Estructura del personal académico	Categoría 1.- Estructura del programa
Categoría 2.- Estructura e infraestructura del programa	Categoría 2.- Estudiantes	Categoría 2.- Estudiantes	Categoría 2.- Estudiantes
Categoría 3.- Procesos académicos	Categoría 3.- Infraestructura del Programa	Categoría 3.- Infraestructura	Categoría 3.- Estudiantes
Categoría 4.-Pertinencia del Programa	Categoría 4.- Resultados y vinculación	Categoría 4.- Resultados y vinculación	Categoría 4.- Personal académico
Categoría 5 Resultados e impacto			Categoría 5.- Cooperación con otros sectores de la sociedad

Fuente: CONACYT (2018, 2015, 2013 y 2011).

Propuestas de análisis para el posgrado: historia, futuro y prospectiva

El Marco de Referencia del CONACYT ha consolidado una importante cantidad de indicadores para evaluar y medir los posgrados de calidad. Sin embargo, en términos de conocer cómo un posgrado de calidad llega hasta el nivel de competencia internacional, cuáles son algunos de sus efectos y poder imaginar posibles futuros, hace falta considerar otros niveles de análisis que rebasen la verificación cuantitativa. En ese sentido, como propuestas se consideran ciertas categorías que podrían ser pertinentes en el Marco de Referencia del PNPC: historia del posgrado, futuro y prospectiva del posgrado.

Categoría. Historia del posgrado

Esta categoría supone que un posgrado de calidad llega a serlo por su evolución, progreso, adaptación, lo cual implica dejar viejas prácticas académicas y adoptar/ iniciar nuevas prácticas académicas que buscan promoverse mediante los principios de calidad, evaluación e internacionalización. Los criterios que permiten conocer esa dimensión histórica del posgrado son: conformación del posgrado, viejas y nuevas prácticas educativas y académicas.

Criterio. Conformación del posgrado

La conformación del posgrado sirve para entender las condiciones en que nació el posgrado y las necesidades educativas que existían en ese momento. Las preguntas que sirven para la reflexión son: ¿cuáles fueron las condiciones (históricas, sociales o educativas) que dieron cuenta de la necesidad de crear y fundar este posgrado? y ¿cuál es la trayectoria histórica del posgrado?

Criterio. Viejas y nuevas prácticas educativas en el posgrado

Para que un posgrado llegue a ser de calidad, estudiantes, profesores, gestores del programa necesitan abandonar viejas actividades (prácticas) educativas y académicas. Junto con ello, deben empezar nuevas prácticas educativas y académicas fundadas en valores y principios de calidad, eficiencia, eficacia, evaluación e internacionalización.

Las preguntas que sirven de guía son: ¿qué acciones, actividades o prácticas (estudiantes, profesores, administrativos) abandonaron o dejaron de hacer en el posgrado, una vez que empezaron a formar parte de un posgrado de calidad? y ¿qué acciones, actividades o prácticas han empezado a hacer estudiantes, profesores y administrativos para mantenerse en un posgrado de calidad de competencia internacional?

Categoría. Principios y valores del posgrado

Para que un posgrado sea de calidad necesita conducirse con determinados principios y valores como la calidad, la evaluación y la internacionalización. Las preguntas que sirven para la reflexión de programa son: ¿qué principios o valores conduce y promueve el programa de posgrado? y ¿cuáles son algunos de los efectos institucionales e individuales de los principios y valores que promueve el Programa?

Categoría. Futuro y prospectiva del posgrado

Uno de los futuros posibles y deseables de los posgrados de calidad es la internacionalización. La apuesta por los posgrados de nivel internacional implica mayores niveles de competitividad con otros sistemas de educación superior a nivel global.

En ese sentido, la dimensión internacional de los posgrados de calidad debería de reflejarse en la responsabilidad del programa, su misión, participación en redes académicas y asociaciones científicas, movilidad creciente de estudiantes y profesores, alianzas con otras instituciones, productividad académica (líneas de investi-

gación, publicaciones, coautorías), grados compartidos, proyectos de investigación, dirección de tesis, cotutorías, etc. Con base en ello se plantean los criterios de futuro y prospectiva.

Criterio. Futuro del posgrado

Las preguntas que sirven para la reflexión son: ¿qué actividades, proyectos, alianzas con instituciones de educación superior y asociaciones internacionales está considerando el posgrado para mantenerse en el nivel de competencia internacional?, ¿hasta qué punto el programa ha compartido sus conocimientos y experiencias para aumentar el volumen de programas de competencia internacional en su institución o en otras instituciones nacionales y extranjeras?

Criterio. Prospectiva de los posgrados de calidad

La pregunta que sirve para la reflexión es: ¿cómo el programa de posgrado de competencia internacional contribuye para aumentar el volumen de este tipo de posgrados, pero al mismo tiempo a disminuir la concentración y centralización de los posgrados de competencia internacional?

Conclusiones

En México el problema de los posgrados de calidad y competencia internacional se refleja en el bajo volumen, su concentración en unas cuantas IES y centros de investigación y su centralización en la Ciudad de México.

Sin embargo, existen dos lecciones importantes por aprender. La primera lección es que contar con posgrados de competencia internacional no sólo depende de la historia de la institución y la concentración de recursos humanos y financieros (caso de la UNAM y de la UAM). El trabajo del CINVESTAV le ha permitido tener 23 posgrados de competencia internacional.

Una segunda lección se enfoca al Marco de Referencia y el CONACYT, el cual recupera 27 años de experiencia sobre los posgrados, recupera tendencias nacionales e internacionales, y toma en cuenta las recomendaciones de grupos de pares y asociaciones como COMEPO y el Foro Consultivo de la Ciencia. Sin embargo, no ha reparado en dar cuenta cómo y por qué no se ha logrado revertir el problema del bajo volumen, la concentración y la centralización de los posgrados de competencia internacional.

En ese sentido, considerar en el Marco de Referencia la categoría de historia, futuro y prospectiva del posgrado hace posible un conocimiento y experiencia

institucional de lo que se hace bien, y hacia donde se encamina. Se trata, en suma, de combinar los indicadores cuantitativos, que han permeado las categorías e indicadores del Marco de Referencia, con criterios cualitativos.

Referencias

- Alanís, F. (2011). Incapacidad pedagógica en la práctica docente, principios y práctica del trabajo docente de los historiadores en posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51).
- Basulto, J.L. y Grediaga, K. R. (2011). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Los procesos de evaluación nacional y Fomento al Posgrado. Alcances y límites en las formas de evaluación y clasificación en función del desempeño. Ciudad de México. COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0646.pdf>
- Cardoso, E. *et al.* (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado de Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2.
- COMEPO (2012). Logros e innovación en el posgrado. México, COMEPO.
- COMEPO (2013). Diagnóstico del posgrado en México. Ocho estudios de caso. México, COMEPO.
- CONACYT (2007). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Marco de Referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado. México, CONACYT, Subsecretaría de Educación Superior.
- CONACYT (2008). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado. CONACYT/ SES-SEP. Versión 2.0. Recuperado de: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Marco_Referencia_No-Escolarizada.pdf
- CONACYT (2011). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado. CONACYT/SES-SEP. Versión 4.1. Enero, 2011. Recuperado de: http://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/07-CONACYT_PNPC-Marco_Referencia_Escolarizada.pdf
- CONACYT (2012). Marco De Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado en Modalidades a Distancia y Mixta. Versión 2. CONACyT/SES-SEP. Recuperado de: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Marco_Referencia_No-Escolarizada.pdf
- CONACYT (2013). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas Presenciales. CONACYT/SES-SEP. Versión 5.1. Abril del 2013. Recuperado de: http://dsia.uv.mx/sipo/Material_apoyo/Marco_Referencia_PNPC_2013-3.pdf
- CONACYT (2015). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado Presenciales. CONACYT/SES-SEP. Versión 6.

- Abril, 2015. Recuperado de: <https://www.uv.mx/posgrado/files/2012/11/MARCO-DE-REFERENCIA-PNPC-V6.pdf>
- CONACYT (2018). Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de la modalidad escolarizada. Ciudad de México. México.
- De la Cruz G., et al. (2010). La Labor Tutorial en los Estudios de Posgrado Rúbricas para Guiar su Desempeño y Evaluación. *Perfiles Educativos*, 32 (130).
- Fresán, M. (2013). Acreditación del Posgrado. Institucionalización e Impacto en Argentina México. UAM Cuajimalpa, ANUIES.
- Galván, A. Martiniano, V. Pérez, G. y Moran, P. (2006). Políticas del posgrado en México. Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. 45.
- Gutiérrez, N. (2003). “Una aproximación a la dimensión regional de los programas de posgrado en Ciencias Sociales en México”. *Perfiles Educativos*. UNAM Pp. 47-71.
- Hirsch, A. (2010). La formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial*.
- Jiménez, J. et al. (2011). Culturas de los estudiantes de investigación en proceso de doctorado en educación reflejos de un campo en definición. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (50).
- Loredo, et al. (2008). Comprensión y práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial*.
- Martínez, F. (2001). El doctorado Interinstitucional en Educación de la UAA. Reflexiones sobre una experiencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6 (12).
- Moreno, M. (2007). Experiencias de formación en programas de doctorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33).
- Navarrete, D. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles Educativos*, 33. Número especial.
- Navia, et al. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Pérez, J. (2010). Elementos para la reflexión en torno a la ética profesional de los estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número especial.
- Piña, J. y Pontón, C. (1997.) La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política en la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-junio. 2 (3), pp. 82-105. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000306>

- Reynaga, S. (2002). Los Posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior*. 124.
- Rodríguez, J. (2010) Nueva Configuración del posgrado en Sonora. El ascenso de las instituciones privadas. *Perfiles Educativos*. 33 (131).
- Ruiz, R. *et al.* (2002). Posgrado : Actualidad y perspectivas. *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. 124.
- Sánchez, D. (2016). Internacionalización del posgrado en México: las estrategias del CONACYT. La Internacionalización del posgrado: un reto en la sociedad del conocimiento (pág-2-29). Huelva, España: Universidad Internacional de Andalucía, Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. Recuperado de: https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PDF/seminarios/unia/Ponencia_Dolores_Sanchez_Jornadas_UNIA.pdf
- SEP (2016). Subsecretaría de Educación Superior. Ciudad de México. Consultado el 05 de diciembre del 2018. Recuperado de: <http://ses.sep.gob.mx/>
- UNAM (2017). Análisis de los programas de posgrado. Programa Nacional de Programas de Calidad 2016. Ciudad de México. UNAM. Recuperado de: http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2017/08/analisis_calidad-16.pdf
- Villa Rivera, J. E. y Ponce, L. (2011). 12ª Reunión de incorporación, revalidación y equivalencia de estudios. El Posgrado mexicano: logros, desafíos y políticas de estado (págs. 1-36). Obtenido de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2155/1/images/7.pdf>

Segunda parte
Los retos de la investigación educativa
desde los Cuerpos Académicos

Capítulo 4

Experiencias en investigación del Cuerpo Académico “Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*Edgar Gómez Bonilla
María Patricia Moreno Rosano*

Introducción

Hacia la última década del siglo xx, en la educación superior se constituyó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), constituido y articulado en 1996, por un grupo de trabajo conformado por integrantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El programa fue encabezado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el propósito de perfilar a las instituciones de carácter federal, estatal, autónomas y particulares, para que participaran con los planes y procesos de desarrollo económico-social de la nación. En 2014, se transformó su denominación pasando a ser Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), para ampliar la capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) con nuevas oportunidades formativas, para mejorar la calidad de los procesos educativos, al asegurar que las universidades cuenten con suficientes profesores e investigadores de alto nivel.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) es considerada una de las IES que cuenta con un significativo número de Cuerpos Académicos (CA) que se encuentran en el estatus de consolidados a nivel nacional. La investigación educativa que se promueve desde los CA favorece el uso de los conocimientos, el desarrollo de las habilidades y la promoción de una serie de actitudes en los profesores-investigadores. Sus aportaciones en la investigación son relevantes en el diseño de propuestas multidisciplinarias para la implementación de proyectos académicos, así como en la creación de nuevos programas a nivel de licenciatura y posgrado que diversifican a la oferta educativa.

Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGCA), que se construyen en la BUAP, evidencian los rubros de innovación en la acción investigativa y aseguran la vinculación institucional con los ámbitos sociales y productivos. Los CA, como grupos de investigación, certifican la disposición para ser partícipes en una sociedad del conocimiento que favorece el compromiso, la creatividad y la responsabilidad social (González, 2017). Los estándares de desempeño de los profesores investigadores, los lleva a considerar dos situaciones específicas:

A mayor habilitación académica y ejercicio de investigación por parte de los profesores mayor beneficio a las instituciones educativas y mejor formación de los estudiantes. El otro corresponde al proceso de evaluación, entre mayor control se tenga de las Instituciones Educativas y del quehacer docente, mayor administración de recursos y mejor desempeño laboral (Beltrán, 2015, p. 191).

Aspectos técnicos en la conformación y evaluación de los Cuerpos Académicos

El Cuerpo Académico es un grupo de profesores de tiempo completo (PTC) que comparten una o varias LGAC basadas en aspectos de investigación o estudio, en tematizaciones con abordajes disciplinares o multidisciplinares. El conjunto de profesores desarrolla una serie de acciones para lograr objetivos y metas académicas comunes, que tienen como prioridad la atención de los programas de licenciatura y posgrado, para el aseguramiento de la calidad y excelencia educativa institucional.

Los Cuerpos Académicos se clasifican en tres grados de desempeño, presentando los siguientes reconocimientos: Cuerpo Académico Consolidado, Cuerpo Académico en Consolidación y Cuerpo Académico en Formación. Los reconocimientos están determinados por la condición de profundidad con la que los profesores abordan las LGAC, de manera conjunta como integrantes del grupo de investigación.

Los aspectos para determinar el grado de consolidación de un CA requieren que sus integrantes evidencien metas comunes para generar conocimientos, las cuales deben llevarse a cabo de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores, por lo que existen algunas características necesarias en su tipificación:

Los Cuerpos Académicos Consolidados, alcanzan esta distinción cuando los productos académicos son reconocidos por su buena calidad, que resulta de las LGAC consolidadas, además, los profesores demuestran experiencia en las actividades de docencia y en la formación de recursos humanos, cuentan con el perfil deseable, y revelan un alto compromiso con la institución.

Los Cuerpos Académicos en Consolidación, son aquellos que presentan productos académicos reconocidos, exhiben evidencias de su vida colegiada y las acciones académicas de colaboración que realizan entre sus integrantes; los resultados señalan trabajo conjunto en congresos, seminarios, coloquios, redes y encuentros.

Los Cuerpos Académicos en Formación, muestran que sus integrantes tienen focalizadas las LGAC, presentan proyectos de investigación conjuntos e identifican algunos CA afines y de alto nivel (PRODEP, 2015).

En la evaluación de los CA, entre los productos válidos generados por el trabajo colegiado de los grupos de investigación de profesores, que entran en revisión para demostrar el nivel de avance, se encuentran: libros, capítulos de libros, artículos indizados, artículos arbitrados, propiedad intelectual, modelos de utilidad, transferencia de tecnología, desarrollo de infraestructura, patentes, prototipos, informes técnicos, y obras artísticas (PRODEP, 2015).

Para la evaluación de Cuerpos Académicos, existen siete posibilidades documentos probatorios, como resultados de la colaboración académica: la dirección individualizada, la producción académica, las reuniones o eventos para realizar trabajo conjunto, los proyectos de investigación, la participación en la actualización de los programas educativos de licenciatura, la participación con otros CA o grupos y la información adicional al CA como un recurso opcional. Se reportan evidencias de la dirección individualizada, a través de la presentación del acta de examen profesional del asesorado, en la que se aprecie el nombre del profesor de tiempo completo como asesor del trabajo de tesis. Con respecto a la producción académica, se puede reportar libros, capítulos de libros, artículos arbitrados y artículos indizados, que comprueben su inserción en bases de datos donde se encuentra registrada la revista nacional o internacional, como: Latindex, Redalyc, CONACYT, ICI —International Citation Index—, entre otras. Los libros son otra posibilidad de reportar la producción académica del CA. Las reuniones o eventos para realizar trabajo conjunto son productos que solicita el PRODEP para demostrar las actividades conjuntas que se llevan a cabo (actas, minutas). Los proyectos de investigación conjuntos son otra opción para presentar resultados, por lo que se requiere documento que avale el avance en el desarrollo del proyecto. Para evidenciar la participación en la actualización de los programas educativos de licenciatura, se solicita que el CA presente copia del comprobante que avale la participación colectiva en la actualización. Se puede incorporar in-

formación adicional al CA (opcional), para la evaluación, como información que se considere necesaria para complementar la evaluación de la propuesta (PRODEP, 2015). En México, la formación y evaluación de los CA se proyectó para:

Ofrecer servicios de calidad, la formación en posgrado, la articulación entre docencia e investigación, la colegialidad efectiva y el intercambio en redes de trabajo. Factores que se convirtieron en los principales indicadores de formación y productividad del profesorado universitario. Para lograrlo, el Estado creó incentivos económicos como el SNI y los Programas Especiales de Superación Académica (PESA) que antecedieron al PROMEP, para compensar y revalorizar el trabajo académico. El fin fue uniformar las prácticas académicas del profesorado con relación al contexto histórico y los cambios en la economía (Silva y Castro, 2014, p. 4).

Desafíos y perspectivas de la investigación de los Cuerpos Académicos en la BUAP y la Facultad de Filosofía y Letras

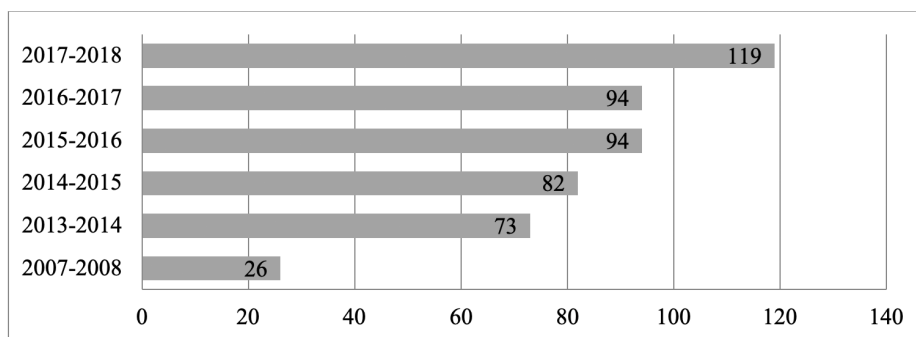
En la BUAP, los CA se distinguen por su pertinencia, calidad e innovación en cada una de las áreas del conocimiento, y uno de sus propósitos es fortalecer la calidad de la investigación colegiada, como grupos de investigación que participan en redes regionales, nacionales e internacionales en áreas estratégicas de desarrollo. Los CA destacan por su trabajo en la investigación básica y aplicada, cuyos resultados derivan en una alta generación de prototipos, registro de patentes, publicaciones, así como participación en foros y redes de investigación dentro y fuera del país.

En la experiencia para asegurar la consolidación de los Cuerpos Académicos, la BUAP ha logrado en los últimos diez años un crecimiento constante, por ejemplo, en 2008 registraba 26 Cuerpos Académicos Consolidados, seis años después, en el 2014, consiguió triplicarlos al llegar a 73 grupos de investigación. En 2018, se obtuvo a la cantidad de 119 Cuerpos Académicos Consolidados (véase Gráfica 1).

La BUAP tiene el mayor número de Cuerpos Académicos Consolidados reconocidos por la SEP Federal a nivel nacional, en el marco del PRODEP, con un total de 223 Cuerpos Académicos², divididos en los siguientes niveles: 119 (57.85%) consolidados, 70 (31.39%) en consolidación y 24 (10.76%) en formación (véase Tabla 1).

²Para mayor detalle de los 223 Cuerpos Académicos, véase el apartado de anexos al final del presente capítulo.

Gráfica 1. Evolución de los Cuerpos Académicos Consolidados en la BUAP (2007-2018)



Fuente: BUAP (2018). Dirección de Planeación Institucional.

Tabla 1. Concentrado de Cuerpos Académicos por DES y grado de consolidación

DES	En formación	En consolidación	Consolidado	Total
DES Ciencias de la Salud	4	12	5	21
DES Ciencias Exactas	1	2	23	26
DES Ciencias Naturales	7	14	30	51
DES Ciencias Sociales y Administrativas	5	19	18	42
DES Educación y Humanidades	6	17	21	44
DES Ingeniería y Tecnología	1	16	22	39
Total	24	70	119	223

Fuente: BUAP. *Anuario estadístico 2018-2019*. Puebla: Fomento editorial BUAP.

La BUAP cuenta con seis Dependencias de Educación Superior (DES), divididas en Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades, Ingeniería y Tecnología. Para la DES de Educación y Humanidades se ubican la Facultad de Artes, la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Lenguas y la Facultad de Psicología, así como el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, y la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado: Humanidades. La DES registra en total 41 CA, de los cuales 20 son consolidados, 16 en consolidación y 5 en formación (véase Tabla 2).

**Tabla 2. Cuerpos Académicos por DES.
Unidad académica y grado de consolidación**

DES Educación y Humanidades	En formación	En consolidación	Consolidado	Total
Facultad de Artes		3	2	5
Facultad de Filosofía y Letras	2	5	7	14
Facultad de Lenguas	2	2	1	5
Facultad de Psicología		2	1	3
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	1	4	8	13
Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado: Humanidades			1	1
Total	5	16	20	41

Fuente: BUAP. *Anuario estadístico 2018-2019*. Puebla: Fomento editorial BUAP.

En el ciclo escolar 2018-2019, la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) albergó una población de mil 901 estudiantes, mil 709 en el nivel de licenciatura y 252 en posgrado. La planta docente la componen 138 Profesores-Investigadores, 85 de ellos contratados como Tiempo Completo (Definitivos y por Tiempo Determinado). De entre ellos, 63 cuentan con doctorado, 21 con maestría y uno con licenciatura. Asimismo, 43 de ellos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. La FFyL cuenta con 14 CA, 7 consolidados, 5 en consolidación y 2 en formación. Como cuerpos consolidados se encuentran: Estudios Históricos; Estética y Arte; Historia Cultural e Historiografía; Literatura y Cultura Mexicanas: Tradición y Ruptura, Interdisciplinariedad: Teatro y Cultura; Intertextualidad en la Literatura y Cultura Hispanoamericanas; así como La Estética y los Medios, desde los cuales se cultivan como líneas de investigación: Historia Social; Enseñanza de la Historia; Estética; Teoría del Arte; Cultura y Ciencia; Historia e Instituciones del Arte; Historia, Memoria, Escritura y Prácticas de la Cultura en México; Análisis de Textos Literarios y Culturales, siglos XVI a XXI: entre la Hegemonía y la Marginación; Análisis de textos; Literatura Mexicana Comparada: nacional y universal; Teatro Mexicano; Esencia e Interacciones Iberoamericana y Universal, Interdisciplinar y Complejidad: Artes, comunicación y cultura; Análisis de Textos Hispanoamericanos con intención Estética y Social. Por otra parte, como CA en consolidación, se encuentran: Educación Superior; Márgenes al Canon Literario Hispanoamericano; Fenomenología,

Hermenéutica y Ontología; Estudios Filosófico-Culturales; así como Estructura, Formación y Práctica Profesional. Desde este último campo, se cultivan como LGAC: Cultura, Gestión, Evaluación y Currículo en la Educación; Ruptura e hibridación de géneros en la literatura hispanoamericana; Ontología Hermenéutico-Fenomenológica; Filosofía social contemporánea: género, violencia y espacialidad; Análisis existencial y lógica, así como Procesos Formativos y su vinculación con la Sociedad.

Finalmente, como CA en formación, se encuentran Pedagogía Social y Orientación Educativa, así como Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior, donde se trabajan como líneas de investigación: Pedagogía Social, Orientación Educativa; Evaluación en Educación Superior, sujetos, procesos e instituciones (PRODEP, 2018).

Los CA al interior de la FFyL muestran su relación a partir de la generación de conocimiento y resultados, así como a su adaptación en el ámbito de las políticas educativas:

Debido a que las actuales políticas de educación superior están promoviendo la colegialidad y el trabajo en equipo en los CA como base para la obtención de mejores resultados académicos, se pondrá especial atención en estas formas de organización... como sistema autopoiético de decisiones (Lobato y Garza, 2009, p. 194).

El desarrollo de los CA es resultado de la trayectoria académica de la misma FFyL, la cual se crea en 1965 alojando los Colegios de Psicología, Filosofía, Letras e Historia. La FFyL se ubicó en el segundo patio del Edificio Carolino, hasta su cambio al Edificio San Jerónimo en 1973, por lo que contó para el primer año de su fundación con una población de 155 alumnos y 16 maestros, en su mayoría visitantes. Dichos Colegios contaban con planes de estudio anuales, los cuales se modificaron a semestrales hacia 1971. Actualmente se ubica en seis edificios del centro histórico de la ciudad de Puebla: Sor Juana, Gabino Barreda, Flores Magón, Alfonso Reyes, Casa del Pueblo y Edificio Arronte; así como en un edificio de Ciudad Universitaria. Se ofertan las Licenciaturas en Antropología Social, Filosofía, Lingüística y Literatura Hispánica, Historia y Procesos Educativos. En la División de Investigación y Estudios de Posgrado se ofrecen las maestrías en Antropología Social, Educación Superior, Estética y Arte, Filosofía, Literatura Hispanoamericana; y los doctorados en Filosofía, Investigación e Innovación Educativa, Literatura Hispanoamericana; así como la especialidad en Antropología de la Alimentación. Además, cuenta con los Centros de Investigación sobre: Estudios de Género, Estudios Universitarios e Investigaciones Filosóficas.

La Maestría en Educación Superior y la conformación de sus Cuerpos Académicos

El programa de la Maestría en Educación Superior se encuentra en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Sus egresados se desempeñan en un campo ocupacional amplio y diversificado, derivado de su preparación como investigadores profesionalizantes, porque su formación integral y de alta especialización les permite realizar tareas de docencia e investigación en los niveles Medio Superior y Superior del Sistema Educativo Mexicano (SEM). El estudiante de posgrado en formación desarrolla una serie de competencias profesionales por ámbito laboral, derivado de su experiencia como investigador educativo, que se define como:

Lo que se ha vivido, lo que se ha experimentado, a la forma de vivir y mirar los acontecimientos vivencias que suponen una novedad, en el sentido de que es algo significativo para quien lo vive. Estas experiencias permiten analizar problemas que se presentan en la docencia, pero también se observan aquellas situaciones que emergen como una oportunidad de enriquecer algunos vacíos que han quedado en la experiencia y en la teoría, buscando nuevas posibilidades de significado a la cotidianidad de la práctica docente (Ortega y Hernández, 2016, p. 298).

Tal representación permite, al interior del posgrado en Educación Superior, desarrollar un conjunto de funciones en los diversos escenarios escolares, como es: asumir el rol de profesor con determinadas responsabilidades en los procesos educativos; diseñador curricular; planificador y evaluador; administrador y gestor de la educación; asesor y consultor educativo, así como analista del desarrollo económico, político y social en la educación media superior y superior.

En 1986, se funda el Centro de Estudios Universitarios (CEU), como instancia dependiente de la Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado de la BUAP. Para apoyar su desarrollo se inaugura en este mismo año la Biblioteca de Educación. En marzo de 1993, el CEU propone el Proyecto de Estudios de Posgrado en Educación, por lo que los programas componentes del posgrado comprendieron los niveles siguientes: especialización, compuesto por los cursos de actualización sobre distintos aspectos de la problemática educativa; la Maestría, como programa enfocado a la formación de personal académico interesado en el estudio de los procesos educativos.

Con la participación en este programa de educación, en la última década del siglo xx se atienden la superación académica, tanto del personal del propio centro como de los egresados de la maestría y otros académicos de la institución.

El objetivo general de la propuesta fue convertir al CEU en un Instituto de Investigaciones y Estudios de Posgrado en Educación. El 20 de noviembre de 1994 se aprobó el proyecto y, con ello, dio inicio la Maestría en Educación Superior. Para la generación 1996-1998; la maestría estaba registrada en el Padrón de Excelencia de CONACYT.

En 1998, por disposiciones de la administración central, la Maestría y el CEU pasaron a ser ubicados en el área de Humanidades, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Desde que recibió a la Maestría en Educación Superior y el Centro de Estudios Universitarios en febrero de 1998, se planteó erigir un espacio académico consignado al estudio de los métodos educativos, y a la deliberación que concretara la formación del ser humano hacia el dominio de la realidad y la vida, con una pensamiento integral.

Recuperando la evaluación que se había desarrollado en el CEU en 1995, se revisa la maestría, y una discusión que se formalizó fue optar por un posgrado en Educación Superior con las siguientes características: 1. Encaminarlo a la formación de profesionales en educación de alto nivel con herramientas para atender los problemas notables de los sistemas educativos de la región y del país, para su investigación, análisis y propuestas de solución; 2. Actuar frente a los retos que en su momento planteó la globalización, marcando como acción prioritaria la capacitación y especialización del personal docente en las acciones particulares que los programas de licenciatura y de posgrado.

Los estudios sobre la Educación Superior en México han mostrado un desarrollo importante, en los últimos años. Una revisión de los estados del conocimiento, publicados en los diversos Congresos Nacionales de investigación, permite identificar la diversidad de estudios de corte educativo. La Maestría en Educación Superior, en su función de formar a los investigadores educativos, destaca en la producción con respecto a una serie de temáticas como: la planeación, la intervención didáctica, la gestión educativa y los estudios curriculares. También aparecen trabajos referentes a los comportamientos de los sujetos en los procesos educativos e institucionales, así como las investigaciones teóricas sobre el campo y el análisis histórico. Con todo el avance en estas líneas, las investigaciones sobre la Educación Superior son un campo de conocimiento en consolidación.

En esta examinación se observa que el progreso de los estudios sobre la Educación Superior siguen la ruta de un creciente profesionalismo, es decir, van dejando de ser materia exclusiva de expertos planificadores, preocupados sobre todo por la eficiencia de los procesos institucionales y, por tanto, produciendo estudios abocados a la gestión- para avanzar hacia el establecimiento de investigaciones más académicas, con crecientes intereses teóricos y metodologías específicas a cargo de científicos sociales, dedicados al tema. Con la creciente mul-

tipificación de los trabajos sobre el campo de la Educación Superior, al interior del posgrado se han logrado articular diversos aspectos que ofrecen una visión más integrada sobre la participación de este rubro del campo educativo, de sus relaciones con el contexto social y sus implicaciones en los procesos de cambio como: el conocimiento de la calidad y relevancia de los fenómenos producidos y reproducidos por el sistema; los mecanismos y circuitos de vinculación reales entre el universo de la educación profesional y el mundo laboral; la distribución de los egresados en actividades socialmente significativas y económicamente productivas, así como la naturaleza de los procesos de construcción de significados y legitimidad de las instituciones ante la sociedad y su traducción en flujo de inversión de recursos financieros directos o mediados por el Estado.

La Maestría en Educación Superior tiene un núcleo académico básico que está integrado por nueve profesores de tiempo completo, de los cuales el 100% son doctores; siete de ellos cuentan con la habilitación en Educación (perfil con Ciencias Pedagógicas, Enseñanza Superior y Pedagogía), uno se ubica en el área de Historia y uno en Psicología. Adicionalmente, se cuenta con la participación de diez profesores colaboradores. El perfil de los profesores está avalado por su formación académica, por sus líneas de investigación y, por la cantidad y calidad de sus publicaciones. La congruencia académica del núcleo académico básico, unida a la existencia de infraestructura académica y a la estructura y organización de un adecuado plan de estudios, son determinantes para el desarrollo y calidad del programa de la Maestría de Educación Superior. El núcleo académico básico conforma dos Cuerpos Académicos: uno denominado como Educación Superior, y el otro que se nombra Problemas y Dinámicas de transformación de la Educación Superior. En la Maestría en Educación Superior funcionan dos LGAC: 1. Procesos educativos y formación profesional y 2. Políticas Educativas en Educación Superior, contando con la participación de sus profesores investigadores (véase Tabla 3).

Tabla 3. Líneas de investigación en la Maestría en Educación Superior

Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC)	Nombre del Profesor
1. Procesos educativos y formación profesional	Edgar Gómez Bonilla, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, José Gabriel Montes Sosa, Karla Monserrat Villaseñor Palma, María Bernarda González Pérez, María Yanet Gómez Bonilla, Norma García Jorge.
2. Políticas Educativas en Educación Superior	Elva Rivera Gómez, Erika Galicia Isasmendi, Esteban Miguel León Ochoa, Jesús Márquez Carrillo, Josefina Manjarrez Rosas, María Patricia Moreno Rosano.

Fuente: BUAP (2019). *Programa Académico 2019 de la Maestría en Educación Superior*. Puebla: FFyL.

La LGAC Procesos educativos y formación profesional, tiene como justificación proporcionar la formación específica y también generalizada en relación con el conocimiento y aplicación centrada en la docencia e investigación educativa, en los procesos educativos y formación profesional basados en la cultura, evaluación y currículo en la educación. Por su parte, la LGAC Políticas Educativas en Educación Superior se encarga de fomentar la comprensión de fenómenos educativos, basada en el estudio de las políticas públicas en educación superior, mismas que se dominarán y ampliarán en función de la práctica profesional.

El CA: problemas y dinámicas de transformación de la Educación Superior y su labor en la investigación educativa

El ingreso del profesor en el SEM, particularmente en Media Superior y Superior, debe corresponder con el perfil al tipo nivel en el que se esté postulando, por lo que se debe asegurar que el profesor candidato debe contar con una serie de competencias pedagógicas, dominio de contenidos, metodologías de trabajo, manejo de los contextos escolares y la planificación didáctica.

El CA-314-Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior plantea, en su labor en la investigación, que se debe recuperar la rectoría de la educación, por lo que los perfiles, rasgos y atributos deben fungir como el marco de referencia que justifiquen los programas de capacitación, actualización y especialización docente. Los profesores deben acreditar los conocimientos derivados de su experiencia y formación profesional, lo que implica valorar con puntualidad sus desempeños, partiendo de un currículum que avale su formación académica, porque se deben elevar los niveles de calidad, a partir del:

Fomento de la investigación científica, la habilitación de la planta académica y el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, así como de las respectivas líneas de generación y aplicación del conocimiento. La finalidad es describir los procesos de conformación y evolución, así como las fortalezas y debilidades de los cuerpos (Pulido, Domínguez y Sandoval, 2017, p. 13).

Como propuestas de investigación el CA se tienen considerados cuatro ejes de acción: formación docente, investigación educativa, responsabilidad docente, así como, educar en y para la libertad. Para la formación docente es importante asegurar la diversidad en los parámetros que consideren las condiciones particulares en las que los profesores se encuentran conviviendo. Por otra parte, se debe asegurar el desarrollo integral de los estudiantes, pero también de los docentes,

quienes deben actuar con compromiso en determinadas situaciones particulares y personales. Se debe reposicionar la formación de los docentes, contextualizando las condiciones que se presentan en el ámbito escolar para generar ambientes de aprendizaje, que favorezcan un trabajo cooperativo. Por ello, los profesores deben tener acceso a cursos contextualizados que los motiven a realizar proyectos educativos basados en experiencias exitosas, se trata de asegurar la incorporación de cursos que consideren las nuevas tendencias pedagógicas para recuperar el trabajo esencial en la escuela.

Con respecto a la investigación educativa, se precisa que debe estar direccionada hacia la retroalimentación de la labor docente. Se deben reconocer las investigaciones que realicen los profesores, para que en los procesos de evaluación se reconozca la experiencia y el mérito de intervenir en el aula.

Por otra parte, con la responsabilidad docente, los profesores deben asumir con compromiso su desarrollo académico, así que el programa de formación, capacitación y actualización del desempeño debe asegurar el marco de un liderazgo compartido, sistema de profesionalización, promoción de la ética docente, aseguramiento de condiciones institucionales idóneas. Se debe apoyar la generación de las redes de conocimiento para vincular el sector productivo con la educación y el ámbito social.

Finalmente, los profesores deben asegurar el principio de educar en y para la libertad, porque los docentes deben vivir libremente, así que se requiere estabilidad y bases plenas de los derechos para asegurar la formación de seres humanos integrales que promuevan un cambio. Es prioritario fomentar las facultades del ser humano, garantizar la formación y el reconocimiento de los maestros.

Los retos que los integrantes del CA Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior identifican en su labor en la investigación educativa, consideran en un corto plazo la atención de cuatro dimensiones: 1. Desarrollo del conocimiento, 2. Conocimientos *versus* habilidades, 3. Procesos cooperativos, y 4. Dinámicas y escenarios educativos. Para los retos externos se identifican la producción, difusión y aplicación del conocimiento; desarrollo de la tecnología, transformación de los escenarios laborales y los nuevos patrones de interacción social. De esta forma, para el estudio de la producción, difusión y aplicación del conocimiento, se tiene planteado considerar ejes de investigación que respondan a los nuevos esquemas y tiempos en que se están construyendo los saberes, así como las interrelaciones que imperan entre los campos y áreas del conocimiento que están inmersos en los intercambios de individuos y las instituciones educativas y sociedades, que señalan los usos inmediatos y la actualización constante de los sujetos porque el conocimiento no es suficiente.

El CA también considera en sus tareas de investigación atender el rubro de desarrollo de la tecnología, que puntualiza sobre la reeducación de la sociedad, por lo que es necesario proporcionar a los estudiantes las competencias para utilizar los recursos tecnológicos, como herramientas que faciliten la comunicación necesaria en la sociedad tecnologizada.

La transformación de los escenarios laborales es otra de las tareas que considera el rubro investigativo del CA, partiendo de los nuevos esquemas de ejercicio laboral que derivan de los estudios de mercado, las nuevas competencias profesionales exigidas, las dinámicas colectivas de investigación que se contraponen con las labores de individualidad con respecto a la docencia. Asimismo, se considera el esquema de prácticas profesionales que deben tomarse en cuenta en el aseguramiento del acceso temprano a la realidad del trabajo.

Finalmente, otro de los requerimientos a investigar son los nuevos patrones de interacción social, que considera el estudio de la sociedad del conocimiento informada pero no más educada, los valores centrados en tecnologías como herramienta de interacción y comunicación, la cooperación (instituciones, sistemas, regiones, países), así como la sociedad sin fronteras: identidad, cultura esencial y distintiva.

En los retos CA, como tareas de investigación del CA, se delimitan los de carácter institucional, que deben trabajar en la sensibilización institucional, la reflexión y los juicios de valor sobre cómo estamos trabajando y valorar si todavía no hemos sido rebasados. El conocimiento sobre el involucramiento de áreas y actores para arropar el proceso de implementación del modelo educativo es necesario para asegurar los criterios de visión holista académica y técnica, de forma equilibrada.

Desde la investigación el CA señala las posiciones internas-externas de cambio, que derivan en la actualización de propósitos y contenidos disciplinarios y profesionales; esto es, la incorporación de tecnologías al quehacer institucional al considerar que se debe enriquecer de lo que viene desde afuera, como mecanismo de respuesta y anticipación a los escenarios educativos hacia la tercera década del siglo XXI.

El paradigma educativo es otro de los referentes con los cuales el CA profundiza en la labor de la investigación al considerar: la transformación de la(s) disciplina(s) *versus* su paradigma educativo institucional, la incorporación en la enseñanza de las competencias, la revisión de tendencias en instituciones e implementación de programas, así como el cotejo de experiencias de actores educativos de forma sistemática. Otro de los retos internos de las instituciones que son motivo de análisis corresponde a las inercias prevalecientes con respecto a la resistencia al cambio, los temores a la adopción de paradigmas y recursos, el convencimiento lento y las estructuras institucionales.

El CA Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior ha producido de forma continua, en 2017, 2018 y 2019, tres obras que conjuntan el esfuerzo por generar la investigación educativa en vinculación con el contexto: *A Necessary Hegemonic Relationship? American Accrediting Organizations and their Link with Higher Education in Latin America*; *Transversalidad curricular: límites y perspectivas*; y *Tendencias y Políticas educativas. Sujetos, procesos e instituciones*

Con el artículo: *¿A Necessary Hegemonic Relationship? American Accrediting Organizations and their Link with Higher Education in Latin America* se hace un análisis de la presencia estadounidense en sus diversas manifestaciones, las cuales tienen una historia profunda en el caso de la región latinoamericana. Resultado de investigaciones y trabajos académicos a lo largo de las últimas décadas, se ha puesto en evidencia la fuerte presencia de los Estados Unidos en los ámbitos económico y político; sin embargo, poco se ha aludido a la influencia hegemónica pero sutil que mantiene en la región en la educación superior. En las tres últimas décadas han persistido los planteamientos de evaluación y acreditación de instituciones y programas educativos alrededor del mundo como una forma de rendir cuentas a la sociedad y cumplir con ciertos parámetros de calidad. Lo anterior da la pauta para considerar que la nación con más experiencia en evaluación y acreditación de instituciones y programas educativos era y es Estados Unidos. Actualmente ésta hegemonía ha tomado otra forma, la acreditación directa estadounidense a instituciones y programas educativos superiores latinoamericanos (Moreno, Gómez y Rodríguez, 2017).

Con el libro de *Transversalidad curricular: límites y perspectivas*, se hace un trabajo de interpretación donde, al iniciar el siglo XXI, la mayor parte de las universidades públicas en México se dieron a la tarea de repensar sus proyectos educativos, logrando plantear nuevos referentes para su quehacer académico. En ese sentido, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla no fue la excepción. En los años 2005 y 2006 se organizaron actividades que retomaron todas las variables tanto internas como externas de tipo socioeconómico, político, filosófico y pedagógico, para ser tomadas en cuenta en la elaboración del Modelo Universitario Minerva (MUM), que fue finalmente presentado en 2007. El MUM, durante 2007 y 2008, fue referente de los cambios curriculares de los planes de estudio puestos en marcha en 2009. Actualmente son, por lo menos, cuatro generaciones de estudiantes que han egresado desde entonces. El interés de este texto presenta las interpretaciones que profesores y estudiantes realizan en relación con algunos rasgos del Modelo, sobre todo, de la transversalidad curricular; esto es, cómo la comprenden y la han vivido en sus actividades académicas (Moreno y Gómez, 2018).

Finalmente, con el libro: *Tendencias y Políticas educativas. Sujetos, procesos e instituciones*, se reflexiona sobre una serie de aspectos inmersos en los fenómenos educativos contemporáneos, con la finalidad de diseñar estrategias para su resolución y proporcionar explicaciones que perfilen los cambios en la sociedad mexicana. La concepción de tendencia educativa se identifica como la articulación de situaciones que se sitúan en los escenarios escolares, centrando el interés en la formulación de ideas formativas para determinar una serie de posicionamientos desde la teoría y práctica. Por otra parte, las políticas educativas tienen un papel central, porque articulan la proyección, ejecución y valoración de los actores sociales, en el esfuerzo por perfilar cambios pertinentes en el SEM. En cada uno de los capítulos de la presente obra se da cuenta de las estrategias a implementar en el campo de la Educación, explicando la participación de sus representantes, en los procesos y las organizaciones desde donde se ubican las problemáticas escolares. En cada una de las disertaciones se identifican a los sujetos, los procesos y las instituciones que proporcionan una serie de referentes con respecto a las tareas de la enseñanza, el aprendizaje, la gestión, la evaluación y la investigación, para contribuir a mejorar el acto educativo (Gómez, 2019). Las tres obras representan la producción colaborativa de sus integrantes como comunidad académica, respondiendo a los siguientes atributos:

Definen una agenda común, donde cada uno de sus integrantes mantiene puntos coincidentes con el área de investigación general del colectivo; la participación es a través de redes, de relaciones informales y formales establecidas entre los diferentes actores; sus miembros comparten un sistema de creencias y valores que los cohesionan y hacen que definan propósitos comunes; además, se resguardan en normas y creencias; estas comunidades se distinguen por su estructura compacta como resultado de que son relativamente pequeñas, ya que lo importante es el logro de prestigio académico y el fortalecimiento de su habilidad para influir en el campo disciplinario (López, 2010, p. 9)

Consideraciones finales

La BUAP, a través de sus CA, destaca por su trabajo en la investigación básica y aplicada, cuyos resultados registran una alta generación de prototipos, patentes, publicaciones, así como en la participación en foros y redes de investigación, dentro y fuera del país. Por su parte, la FFyL promueve la realización de proyectos académicos que fortalecen el área de Educación y Humanidades, a través del diseño programas educativos que enriquecen la oferta educativa en licenciatura y posgrado.

La Maestría en Educación Superior, desde sus LGAC, da sustento a los CA de Educación Superior y Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior, por lo que ambos contribuyen a generar los adelantos en la creación de la investigación y fortificación de las relaciones con los ámbitos sociales y productivos. Sus CA funcionan para el beneficio de la población educativa desde la atención de sus significativas problemáticas.

La experiencia interdisciplinaria del CA Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior es un ejemplo de colaboración entre profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Medicina y Facultad de Filosofía y Letras. Sus trabajos académico e investigativo son un indicativo del ejercicio colegiado que evidencian como un grupo de investigación encargado de formar y construir a una sociedad de los saberes; avivar la invención, creatividad y progreso sostenible (González, 2017). Se busca propiciar el pensamiento crítico y apoyar en la formación de ciudadanos responsables, colaborativos, comprometidos y participativos con su sociedad.

Bibliografía

- Beltrán, A. (2015). Los Cuerpos Académicos: el nuevo imaginario del profesor universitario de México. *Opción*, 31 (3), 182-204.
- BUAP (2019). *Programa Académico 2019 de la Maestría en Educación Superior*. Puebla: BUAP-FFyL.
- Diario Oficial (2014). *Acuerdo No. 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)*, fechado el 27 de diciembre de 2014. Secretaría de Educación Pública.
- Gómez, E. (2019). *Tendencias y Políticas educativa. Sujetos, procesos, e instituciones*. México: Ediciones del Lirio.
- González, J. (14 de agosto de 2017). BUAP se consolida como líder nacional en Cuerpos Académicos. *Periódico central*. Recuperado de <https://www.periodicentral.mx>
- Lobato, O. y Garza, E. (2009). La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal: Un acercamiento desde su autorreferencialidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40). 191-216.
- López, S. (2010). Cuerpos Académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 39 (155), 7- 25.
- Moreno, P. y Gómez, E. (2018). *Transversalidad curricular: límites y perspectivas*. México: Educación y cultura, asesoría y promoción, S.C.

- Moreno, P., Gómez, E., y Rodríguez, G. (2017). A Necessary Hegemonic Relationship? American Accrediting Organizations and their Link with Higher Education in Latin America. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19 (38). 211-234.
- Ortega, C. y Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12 (6), 295-303.
- PRODEP (2015). *Marco de referencia para la autoevaluación de Cuerpos Académicos*. Universidad de Colima-Dirección General de Desarrollo de Personal Académico: Tepic.
- Pulido, A. Domínguez, D. y Sandoval, M. (2017). Conformación, fortalezas y debilidades de Cuerpos Académicos en una universidad pública del sureste de México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8 (2), 13-29.
- Silva, C. y Castro, A. (2014). Los Cuerpos Académicos, recursos y colegialidad forzada. *Revista de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 22 (68), 1-23.

Anexos

DES: CIENCIAS DE LA SALUD

Nivel	Nombre del CA
Consolidado	BUAP-CA-70 - Sociomedicina
	BUAP-CA-119 - Neurociencias
	BUAP-CA-120 - Farmacobiología
	BUAP-CA-160 - Medicina Interna
	BUAP-CA-310 - Medicina Experimental
En consolidación	BUAP-CA-5 - Cultura Física
	BUAP-CA-59 - Estomatología Social
	BUAP-CA-61 - Estomatología Integral
	BUAP-CA-69 - Ciencias de la Conducta
	BUAP-CA-78 - Enfermería Clínica
	BUAP-CA-79 - Enfermería Comunitaria
	BUAP-CA-104 - Ciencias de la Salud
	BUAP-CA-158 - Inmunopatología
	BUAP-CA-284 - Biociencias y Nutrición Clínica
	BUAP-CA-296 - Biología Oral
BUAP-CA-319 - Metabológenómica	
En formación	BUAP-CA-159 - Biomedicina
	BUAP-CA-288 - Neuroendocrinología
	BUAP-CA-311 - Intervenciones Educativas en Enfermería

Fuente: PRODEP (2018). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente* (PRODEP). SEP-México.

DES: CIENCIAS EXACTAS

Nivel	Nombre del CA
Consolidado	BUAP-CA-30 - Probabilidad y Estadística
	BUAP-CA-31 - Óptica
	BUAP-CA-32 - Topología y sus Aplicaciones
	BUAP-CA-33 - Ecuaciones Diferenciales y Modelación Matemática
	BUAP-CA-34 - Optoelectrónica y Fotónica
	BUAP-CA-35 - Análisis Matemático
	BUAP-CA-96 - Aplicaciones Tecnológicas de los Semiconductores
	BUAP-CA-97 - Materiales y Dispositivos Semiconductores
	BUAP-CA-167 - Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias
	BUAP-CA-168 - Física Aplicada
	BUAP-CA-169 - Sistemas Complejos
	BUAP-CA-171 - Materiales Complejos e Inteligentes
	BUAP-CA-190 - Materiales Fotoactivos
	BUAP-CA-191 - Física Computacional de la Materia Condensada
	BUAP-CA-192 - Óptica Cuántica y No Lineal
En consolidación	BUAP-CA-250 - Materiales Avanzados
	BUAP-CA-290 - Física Médica
	BUAP-CA-315 - Estructuras de Baja Dimensionalidad
En formación	BUAP-CA-307 - Teoría de Modelos y sus Aplicaciones

Fuente: PRODEP (2018). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)*. SEP-México.

DES: CIENCIAS NATURALES

Nivel	Nombre del CA
Consolidado	BUAP-CA-92 - Polímeros
	BUAP-CA-93 - Eval., Manejo y Cons. de Sistemas Agroproductivos y Forestales
	BUAP-CA-94 - Manejo Sostenible de Agroecosistemas
	BUAP-CA-95 - Investigación en Zeolitas
	BUAP-CA-98 - Interacción Microorganismo Hospedero
	BUAP-CA-99 - Microbiología del Suelo
	BUAP-CA-145 - Síntesis Orgánica
	BUAP-CA-147 - Bioquímica y Biología Molecular
	BUAP-CA-149 - Síntesis y Modificación de Productos Naturales
	BUAP-CA-150 - Síntesis Verde de Complejos
	BUAP-CA-153 - Termodinámica
	BUAP-CA-157 - Química Orgánica Básica
	BUAP-CA-138 - Química de Coordinación Organometálica
	BUAP-CA-165 - Desarrollo Sustentable
	BUAP-CA-166 - Química Física Básica y Aplicada
	BUAP-CA-180 - Química Biofísica Molecular
	BUAP-CA-244 - Biotecnología Microbiana
	BUAP-CA-262 - Ecología Molecular Microbiana
	BUAP-CA-263 - Investigación Experimental-Computacional de Nuevos Materiales y Sistemas Biomoleculares.
	BUAP-CA-301 - Análisis Clínicos y Nanotecnología Aplicada
BUAP-CA-305 - Procesos Ambientales Sustentables y Electroquímica Molecular	
BUAP-CA-322 - Genómica F. y M. de la Interacción Microorganismo-Hospedero	

En consolidación	BUAP-CA-11 - Producción Animal
	BUAP-CA-41 - Físicoquímica
	BUAP-CA-43 - Bioquímica-Alimentos
	BUAP-CA-90 - Biología y Toxicología de la Reproducción
	BUAP-CA-152 - Síntesis, Caracterización y Análisis Teórico Compuestos Químicos
	BUAP-CA-154 - Farmacia Experimental
	BUAP-CA-164 - Química Ambiental
	BUAP-CA-182 - Producción Pecuaria Integral
	BUAP-CA-201 - Medio Ambiente y Educación
	BUAP-CA-223 - Medicina de la Producción Animal
	BUAP-CA-240 - Catálisis y Energía
	BUAP-CA-261 - Investigación Química Enseñanza y Divulgación Sustentabilidad
	BUAP-CA-265 - Recursos Naturales y Sistemas Agroforestales
	BUAP-CA-273 - Biología Comparada y Relaciones Ecológicas
	BUAP-CA-274 - Enfermedades Emergentes
	BUAP-CA-298 - Salud Veterinaria y Producción Animal
	BUAP-CA-306 - Síntesis Asimétrica Extracción Metabolitos Secund. Microbianos
	BUAP-CA-308 - Interacciones en el Proceso de Salud Enfermedad
	BUAP-CA-309 - Patogenicidad Microbiana
BUAP-CA-313 - Manejo Integral de Cultivos Agrícolas	
BUAP-CA-321 - De Investigación Biodiversidad, Alimentación Cambio Climático	
BUAP-CA-323 - Genómica Comparada y Biología Molecular de Microorganismos	
En formación	BUAP-CA-2 - Biología de Grupos de Organismos
	BUAP-CA-38 - Microbiología
	BUAP-CA-40 - Química Analítica
	BUAP-CA-134 - Farmacia Clínica Uso Racional de los Medicamentos
	BUAP-CA-234 - Manejo de recursos fitogénicos
	BUAP-CA-324 - Sistemas Agroforestales y Agrícolas Sostenibles

Fuente: PRODEP (2018). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)*. SEP-México.

DES: CIENCIAS SOCIALES

Nivel	Nombre del CA
Consolidado	BUAP-CA-56 - Economía, Territorio y Desarrollo
	BUAP-CA-122 - Derecho Social
	BUAP-CA-123 - Estudios Sociológicos Contemporáneos
	BUAP-CA-124 - Estudios Jurídicos Contemporáneos
	BUAP-CA-146 - Desarrollo Multidisciplinario en los Sectores Público y Social
	BUAP-CA-133 - Competitividad y Gestión Organizacional
	BUAP-CA-215 - Educación, Organizaciones y Humanidades
	BUAP-CA-230 - Procesos Transnacionales y Migración
	BUAP-CA-233 - Estudios de Política y Procesos de Gobierno
	BUAP-CA-249 - Investigación Cient., Desarrollo Tecnológico y Vinculación Social
	BUAP-CA-253 - Comunicación Política
	BUAP-CA-264 - Política Exterior y Cooperación Internacional
	BUAP-CA-282 - Espacio Público, Diversidad Cultural y Nuevos Actores Políticos
	BUAP-CA-291 - Desarrollo Económico Local y Capital Humano
	BUAP-CA-297 - El Derecho y las Organizaciones
BUAP-CA-318 - Imagen, Memoria e Investigación Social	
En consolidación	BUAP-CA-55 - Economía Urbana y Regional
	BUAP-CA-57 - Desarrollo del Capitalismo Contemporáneo
	BUAP-CA-58 - Política Económica
	BUAP-CA-114 - Desarrollo Institucional
	BUAP-CA-151 - Desarrollo Económico y Macroeconomía Internacional
	BUAP-CA-196 - Comunicación y Sociedad
	BUAP-CA-213 - Finanzas, Economía y Sociedad
	BUAP-CA-231 - Teoría y Derecho Internacional
	BUAP-CA-252 - Problemas Contemp. del Desarrollo Económico y Financiero
	BUAP-CA-271 - Sist. Información Financiera y Control Gestión Organizaciones
	BUAP-CA-272 - Comunicación en las Organizaciones
	BUAP-CA-281 - Estudios Multidisciplinarios de Política y Derecho
	BUAP-CA-283 - Comunicación Política y Ciudadanía en la Transición Dem.
	BUAP-CA-294 - Gestión para la Competitividad
	BUAP-CA-295 - Gestión para el Desarrollo
	BUAP-CA-299 - Administración Aplicada
	BUAP-CA-300 - Instituciones y Desarrollo
BUAP-CA-304 - Gestión Aplicada y Competitiva en las Organizaciones	
BUAP-CA-317 - Dinámica Democrática y Políticas Públicas	
En formación	BUAP-CA-130 - Análisis Económico
	BUAP-CA-269 - Turismo: Gestión, Gobernanza y Desarrollo
	BUAP-CA-278 - Trabajo y Conocimiento en el Desarrollo Latinoamericano
	BUAP-CA-280 - Procesos Sociales en Contexto de Exclusión y Vulnerabilidad
	BUAP-CA-312 - Políticas Públicas en ES, la Innovación y Gestión Empresarial
	BUAP-CA-314 - Problemas y Dinámicas de Transformación de la ES

Fuente: PRODEP (2018). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente* (PRODEP). SEP-México.

DES: INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA

Nivel	Nombre del CA
Consolidado	BUAP-CA-24 - Robótica y Control
	BUAP-CA-116 - Diseño y Tecnología
	BUAP-CA-161 - Computación Distribuida
	BUAP-CA-176 - Innovación tecnología desarrollo de productos alimenticios
	BUAP-CA-177 - Ingeniería en Materiales
	BUAP-CA-185 - Operaciones y procesos de alimentos
	BUAP-CA-232 - Desarrollo de Materiales y Procesos Químicos
	BUAP-CA-236 - Propiedades Mecánicas, Electrónicas y Estruct. de Materiales
	BUAP-CA-245 - Física de Altas Energías y sus Aplicaciones
	BUAP-CA-248 - Sist. de Potencia para Tracción, Calidad y Generación de Energía
	BUAP-CA-256 - Control de la Contaminación Ambiental
	BUAP-CA-257 - Algoritmos Combinatorios y Aprendizaje
	BUAP-CA-259 - Sistemas No Lineales: Modelado, Simulación e Implementación
	BUAP-CA-268 - Procesos Territoriales
	BUAP-CA-276 - Sistemas Fotónicos y Nanoóptica
BUAP-CA-287 - Métodos Matemáticos Computacionales y sus Aplicaciones	
BUAP-CA-320 - Sistemas y Ambientes Educativos	
En consolidación	BUAP-CA-13 - Diseño Estratégico e Innovación para la Comunicación Visual
	BUAP-CA-17 - Computación Matemática
	BUAP-CA-115 - Hábitat para Entornos Sostenibles
	BUAP-CA-117 - Estudios Territoriales y Urbanos
	BUAP-CA-118 - Planeación y Gestión Territorial Sustentable
	BUAP-CA-162 - Ingeniería Computacional
	BUAP-CA-163 - Sistemas de información
	BUAP-CA-189 - Prevención de Desastres y Desarrollo Sustentable
	BUAP-CA-210 - Estudios Arquitectónicos
	BUAP-CA-237 - Innovación Educativa en Ingeniería
	BUAP-CA-246 - Nanomedicina-Nanotecnología en Medicina, Biología y Ciencias.
	BUAP-CA-255 - Investigación de Procesos Químicos
	BUAP-CA-258 - Sistemas Embebidos
	BUAP-CA-277 - Entornos Colaborativos Dig. Desarrollo de Ciencias y Tecnología
BUAP-CA-293 - Ingeniería del Lenguaje y del Conocimiento	
En formación	BUAP-CA-286 - Identidad Cultural y Desarrollo Regional Sustentable

Fuente: PRODEP (2018). Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). SEP-México.

DES: EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

Nivel	Nombre del CA
Consolidado	BUAP-CA-65 - Antropología Social
	BUAP-CA-66 - Semiótica y Estudios de la Significación
	BUAP-CA-74 - Neuropsicología
	BUAP-CA-142 - Estudios Históricos
	BUAP-CA-174 - Estética y Arte
	BUAP-CA-194 - Subjetividad y Teoría Crítica
	BUAP-CA-195 - Sociología Política y del Desarrollo
	BUAP-CA-205 - Historia Cultural e Historiografía
	BUAP-CA-197 - México Francia: Presencia, Influencia, Sensibilidad
	BUAP-CA-199 - Discursos en Interacción
	BUAP-CA-200 - Historia Social del Mundo Urbano en Puebla, Siglos XVI - XX
	BUAP-CA-216 - Literatura y Cultura Mexicanas: Tradición y Ruptura
	BUAP-CA-218 - Investigación, Literacidad y Desarrollo Docente
	BUAP-CA-241 - Interdisciplinariedad: Teatro y Cultura
	BUAP-CA-242 - Intertextualidad en la Literatura y Cultura Hispanoamericanas
	En consolidación
BUAP-CA-49 - Conservación del Patrimonio con Valor Cultural	
BUAP-CA-64 - Educación Superior	
BUAP-CA-175 - Psicología	
BUAP-CA-198 - Sociedad, Ciudad y Territorio en Puebla (XVI - XXI)	
BUAP-CA-206 - Historia Regional de México	
BUAP-CA-208 - Psicología y salud	
BUAP-CA-202 - Educ. y Salud en Contextos de Interculturalidad y Diversidad	
BUAP-CA-217 - Márgenes al Canon Literario Hispanoamericano	
BUAP-CA-227 - Estudios Críticos	
BUAP-CA-219 - Integración Artística	
BUAP-CA-220 - Música	
BUAP-CA-251 - Fenomenología, Hermenéutica y Ontología	
BUAP-CA-260 - Estudios Filosófico-Culturales	
BUAP-CA-279 - Estructura, Formación y Práctica Profesional	
BUAP-CA-303 - MusicArte: Inter y Trans	
En formación	BUAP-CA-228 - Interacciones en el Aula
	BUAP-CA-285 - Pedagogía Social y Orientación Educativa
	BUAP-CA-292 - Planeación, Evaluación e Innovación Curricular
	BUAP-CA-302 - Entramados Comunitarios y Formas de lo Político
	BUAP-CA-325 - Arte, Teoría y Práctica

Fuente: PRODEP (2018). Programa para el desarrollo profesional Docente (PRODEP). SEP-México.

Capítulo 5

Experiencia de consolidación del Cuerpo Académico “Sociología de la Educación Básica” de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad CDMX Norte

*Claudia Alaníz Hernández
Miguel Ángel Olivo Pérez
Luis Reyes García*

Introducción

El Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), hoy Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP), se derivó del Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000) y comenzó a instrumentarse a partir del año 1996; esta política de organización académica para las instituciones de educación superior, se encuentra avalada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y tiene como propósito contribuir con diversas acciones al desarrollo profesional del profesorado de educación superior. En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se retomó hasta iniciada la década del dos mil, pues los registros de los primeros Cuerpos Académicos (CA) datan del año 2004, prácticamente ocho años después de iniciado el programa y ya en el contexto de la primera alternancia político- partidista en el Gobierno federal que se dio en México después de 71 años de predominio priísta, pues el panista Vicente Fox Quesada ganó las elecciones presidenciales del año 2000.

En la UPN, los primeros CA se conformaron en la Unidad Ajusco, en parte por disponer de la mejor infraestructura institucional, lo que permite y favorece una mayor interacción de la planta docente y, por tanto, la posibilidad de generar acciones orientadas al trabajo colegiado. En este contexto, resultó un gran reto que el resto de las Unidades Académicas no radicadas en el Ajusco, y por tanto carentes de una infraestructura adecuada, pudieran constituir CA. Otra dificultad, no menor, era que la planta docente de las Unidades UPN disponían de po-

cos perfiles habilitados como profesores de tiempo completo, esta situación era particularmente notoria en las Unidades UPN de la Ciudad de México, y, por tanto, resultaba muy difícil cumplir con los requisitos, pues para conformar un CA se requería contar con al menos tres profesores de base de Tiempo Completo. Algo que favoreció la constitución de los CA en las seis sedes de la UPN en la Ciudad de México fue, sin duda, el amplio concurso de oposición de finales de 2006, mediante el cual se incorporaron un buen número de nuevos Profesores de Tiempo Completo con el grado de doctorado. Ellos cubrieron, justamente, los perfiles requeridos por las reglas operativas de PROMEP, las cuales dan preferencia a la mayor habilitación académica y la trayectoria en investigación que permiten el desarrollo previo de Líneas Generales de Aplicación del Conocimiento (LGAC); en síntesis, líneas de investigación en las que se sustente la producción escrita reportada por estos nuevos profesores.

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta del proceso de conformación y consolidación de uno de esos CA en las Unidades UPN de la Ciudad de México. Se organiza en cuatro apartados: inicia con la presentación de la conformación de la agrupación donde se explica la articulación de intereses para generar LGAC; posteriormente, describe las rutas de abordaje teórico y metodológico que ha desarrollado el CA para trabajar los distintos proyectos de investigación en que ha participado. El capítulo cierra con la exposición de las condiciones institucionales de las Unidades UPN en la Ciudad de México, que de alguna manera han obstaculizado el desarrollo del CA, y los esfuerzos para lograr la consolidación de la agrupación.

1. La conformación del CA Sociología de la Educación Básica

Los concursos de oposición para la contratación de profesores de tiempo completo en las Unidades UPN han sido esporádicos. El último proceso de este tipo se dio en el año 2006, y a principios de 2007 coincidieron en Unidad-UPN 098 Oriente un grupo de profesores con experiencia previa en la docencia e investigación en otras instituciones de educación superior, quienes, conscientes de las carencias organizativas y de espacios para potenciar el trabajo académico de la Unidad académica en la que se encontraban, empezaron a dialogar sobre la posibilidad de conformar una organización mínima que respaldara y diera proyección a los proyectos académicos que se podían constituir desde la formación doctoral y experiencias de investigación previas.

Dada la diversidad de los perfiles de formación (arraigados en la Educación, la Ciencia Política y la Sociología), se consideró construir un proyecto de investigación y docencia desde donde enriquecer y pensar mejor los complejos

problemas educativos del sistema mexicano de educación pública, en particular para aprovechar el potencial que ofrecía el trabajo con docentes de educación básica que cursaban los programas de licenciatura y maestría en dicha Unidad-UPN. Se trató entonces de conformar un grupo colegiado interdisciplinario de investigación. Así surgió el núcleo básico del CA *Sociología de la Educación Básica* e inmediatamente se iniciaron los trámites y las gestiones para formalizar su registro ante el PROMEP, a mediados del 2007.

En virtud de la producción previa que cada uno de los miembros del CA había desarrollado en publicaciones, dirección de tesis, docencia y difusión, la primera evaluación a la que fue sometida permitió ser dictaminado como CA *en Consolidación*. Como es de esperarse, el resultado fue un incentivo importante para construir expectativas sobre el futuro de la agrupación, pues no era habitual (debido a la rigurosidad de las evaluaciones) que un CA de reciente creación recibiera una distinción alta, cercana a los resultados que obtenían otros grupos de trabajo que llevaban más años de conformación.

Hacia los años 2008-2009, la UPN dispuso recursos adicionales para incentivar la investigación en los Cuerpos Académicos. La participación en la convocatoria, derivada de este fondo, permitió obtener el primer financiamiento con el proyecto “Reconfiguraciones del perfil de la escuela pública en el Distrito Federal”.

Del desarrollo de dicho proyecto surgieron dos libros colectivos (Reyes, 2010 y Reyes, Alaníz y Olivo, 2011), en los que además del núcleo básico del CA, se invitó a colegas de otras instituciones, siempre buscando el debate y la interacción de pares académicos para romper la endogamia que suele caracterizar (y en ocasiones limitar) a las IES, dicha colaboración permitió enriquecer las reflexiones en torno a la formación y el trabajo docente. Lo anteriormente señalado puede considerarse la primera etapa del CA, que bien podría definirse como de formación y proyección. Es importante destacar que a la producción escrita colegiada se han sumado siempre los productos individuales de cada uno de los miembros del CA. En realidad, el grupo de trabajo ha logrado construir un afortunado equilibrio entre las publicaciones colectiva e individual, lo que ha permitido incrementar de manera notable la producción global con la que se evalúa el CA.

1.1. Sobrevivir y prosperar entre 2009 y 2010

Todos los grupos de trabajo (sean grandes o pequeños), enfrentan dificultades y obstáculos en su devenir, el CA Sociología de la Educación Básica no fue la excepción. Al estar adscrito a una comunidad académica pequeña, como lo era la Unidad-UPN 098 Oriente, surgieron algunas dificultades, en parte desencadenadas por el choque de tradiciones de trabajo que en esa comunidad se

percibían como antagónicas: nada más alejado de la realidad. En las unidades UPN de la Ciudad de México, dichas tradiciones de trabajo académico ancladas solo en la docencia son fuertes, y por razones no del todo explicadas tienden a ser mal vistas los profesores que desarrollan la investigación como eje central del trabajo, el cual acompaña, desde luego, los procesos de la docencia.³ Pese a ello, el CA experimentó toda de clase cuestionamientos, obstáculos y rechazo tanto de parte de algún sector de la comunidad como de su cuerpo directivo. Una interpretación equivocada que se esgrimió en su momento, era que el CA trabajaba por sus propios intereses y conveniencias, es decir, que operaba como una especie de fuerza centrífuga de la institución, lo que lo convertía en algo cercano a un grupo traidor a la tradición docente de la UPN.

El conflicto escaló en tensión y el grupo fundador se fracturó (pues uno de los miembros fundadores decidió migrar a otra institución). Así, el CA tuvo que sobrevivir con la estructura mínima señalada en las reglas de operación: tres integrantes. A pesar de ello, los frutos del trabajo no se hicieron esperar; el grupo organizó y participó en un panel de discusión sobre la educación pública básica en el Distrito Federal en el Congreso que la Latin American Studies Association (LASA), celebrado en el mes de junio de 2009 en la Ciudad de Río de Janeiro, Brasil. Al regreso de ese evento académico se iniciaron las gestiones para la reubicación del CA en otra Unidad UPN en la Ciudad de México.

El cambio de adscripción del CA fue un proceso azaroso y complicado, en el que se requirió la intervención de las máximas autoridades de la UPN, pues hubo intentos de desmembrar el grupo de trabajo, cuando justo se requería mantenerlo unido para seguir cumpliendo en lo que es deseable para cualquier IES: investigar, escribir, publicar, dar clases, participar en eventos de difusión y estrechar vínculos de trabajo interinstitucionales, entre otras tareas.

Finalmente, a mediados de 2010 se logró la reubicación en la Unidad-UPN 096 Norte (adscripción actual). En este contexto, para la convocatoria de evaluación de CA PROMEP 2010, todos los integrantes del CA ya contaban con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT y una amplia producción, lo que permitió que en su segunda evaluación, y a solo tres años de su conformación, la agrupación con el núcleo básico mínimo de tres integrantes lograra el reconocimiento como *Cuerpo Académico Consolidado*.

De 2010 a la fecha se ha mantenido una dinámica de ampliación de las perspectivas de trabajo, estrechando mayores vínculos interinstitucionales con colegas y grupos de trabajo que, como nosotros, desarrollan investigación orientada principalmente a analizar los efectos de las políticas en la organización

³Se retomará este punto en el apartado correspondiente a las condiciones institucionales.

educativa, así como en los perfiles e identidades docentes, ello ha implicado abordar las metodologías y tradiciones de investigación que se construyen desde ahí. En este sentido, las perspectivas y abordajes se han visto enriquecidas debido a la participación en grupos de investigación y en una red con colegas de diferentes instituciones.

Al interior de la UPN, el trabajo del CA logró alcanzar el reconocimiento que se le negó al principio, igualmente ha contribuido a prestigiar a la institución a la que pertenece. A la fecha, el CAC. *Sociología de la Educación Básica* tiene una trayectoria fortalecida de investigación y docencia, y se mantiene en un proceso de colaboración que tiende a concretar un proyecto de doctorado, siendo la agrupación uno de los ejes que sostiene la propuesta para las Unidades-UPN de la Ciudad de México.

2. Metodologías de abordaje

2.1 La sociología y la educación básica: investigación inter y trans disciplinaria

Desde una mirada fenomenológica (es decir, prescindiendo de cualquier concepto *a priori* fuertemente cargado con determinados presupuestos de la disciplina de la sociología), en nuestro CA nos hemos enfocado al estudio de la realidad concreta de los diferentes problemas relevantes de las escuelas públicas de educación básica, buscando siempre partir del reconocimiento de la carga de significado histórico y contrariedades que han heredado del pasado y se plantean de cara al futuro.

De lo anterior se desprende la importancia que hemos otorgado a la percepción inmediata de los semblantes en el magisterio de educación básica bajo una sensibilidad humanista: las preocupaciones, sufrimientos, pasiones, acciones y reacciones de las personas que imparten clase a nuestros niños y jóvenes mexicanos, han sido analizados en estrecha relación con lo que ellos mismos piensan y sienten. ¿Cómo han asumido los embates a su profesión trabajo y su empleo? ¿Cómo y en qué términos lidian con la violencia con que sus eventuales inclinaciones profesionales y vocacionales son atacadas por políticas obviamente conservadoras que están en contra de la educación pública? ¿Qué transformaciones han pasado inadvertidas hasta el momento en relación con lo anterior? ¿Cómo relacionan sus saberes y su percepción de las políticas nacionales de largo, mediano y corto alcance? ¿Cómo pensar lo anterior a partir de la relación de lo local con lo regional, nacional y global? ¿Cómo determinar los objetos de estudio y sus correspondientes unidades de análisis?

Estas y varias otras preguntas por el estilo se han caracterizado por el *sine qua non* de un permanente esfuerzo de discernimiento entre los fenómenos efímeros de coyuntura, y los que repercuten en lapsos más amplios y de manera más significativa. Lo anterior ha posibilitado que en cada investigación la jerarquía de atención a los fenómenos y problemas se rija por una cuidadosa identificación de las fuerzas que provienen del Estado y las que surgen de la sociedad y del magisterio.⁴

Al golpe de la percepción fenomenológica, le ha seguido la discusión sobre las dimensiones históricas de los problemas planteados y los posibles objetos de estudio, tarea alimentada a su vez tanto por reflexiones de coyuntura como por teorías. Así, la sensibilidad fenomenológica humanista puede ser considerada como el primer gran paso que siempre damos para comenzar a plantear los problemas. Sólo hasta que dicho paso queda asegurado en forma de pregunta existencialmente arraigada, la preocupación por su correcta redacción pasa a segundo plano (pues la idea central ya se tiene, y a partir de entonces la pregunta tiene que pasar por el tamiz de numerosas formulaciones), pues en tales momentos la mayor parte de las energías apuntan más bien a derivar los principales componentes del hasta entonces naciente objeto de estudio. He aquí lo que consideramos la parte más ardua del trabajo de investigación: tanto la selección como la combinación más precisa de los componentes (aspirantes a ser categorías) principales del objeto de estudio, dado el alto dinamismo y densidad de significados que cada miembro del cuerpo académico asigna a sus propias categorías como a las de los demás, requiere de un prolongado y constante esfuerzo de búsqueda y aclaración de puntos de acuerdo/desacuerdo.

Si bien los conocimientos provenientes de la sociología y la pedagogía, junto con la sensibilidad humanista, han sido puntos fuertes para alcanzar acuerdos, las cosas que se han tenido que coordinar en cada investigación llegan a ser tantas, que se puede afirmar que sin una labor de zapa de paciente labor de ir tejiendo, lo que, de lograrse, se considerará como las dimensiones más relevantes del objeto de estudio, hubiera sido imposible la existencia misma del CA.

Con relación a la inter y transdisciplinariedad, resultan de especial importancia los constantes ir y venir entre la compleja malla constituida por las diferentes pre categorías del objeto de estudio, y las diferentes disciplinas científicas sociales (en el caso del inter) así como las diferentes subdisciplinas de la filosofía (en el caso del trans); por ejemplo, la Ética, la Ontología y la Epistemología. La ganancia obtenida de la elaboración de un objeto de estudio claro y coherente (no por ello infalible); se traduce no sólo en la mayor posibilidad de que dicho objeto sea reconocido en el medio académico con sus propios lenguajes y proto-

⁴Tema que se abordará en el apartado siguiente.

colos, sino, más esencialmente, en que el rasgo de singular real que debería poseer cualquier objeto de investigación auténticamente original, reluzca de entre varios otros, precisamente allí, en el lugar virtual en donde tiende predominar “más de lo mismo”.

Lo anterior exige distinguir entre dos tipos de trascendencias de los objetos de estudio: la científica y la social, entre las cuales existe una tensión dialéctica. De tanto o igual calado es la tensión dialéctica entre el objeto de estudio y sus fuentes de reflexión inter y transdisciplinarias, donde se tiene a la mano un amplio bagaje que día a día es menester estar actualizando, ya que hoy, sin dicha tarea, cualquier investigación demerita en calidad.

Las diferentes disciplinas ya no pueden seguir solas o separadamente de las demás, so pena de empobrecer la potencia de la visión y sus resultados. Cuando se habla de una mirada visionaria, no se puede eludir la cuestión del sentido. Por lo mismo, la filosofía en sus diferentes ramas representa una necesidad. Saber ubicar en el contexto de la contemporaneidad el eje de gravedad en torno al cual se investiga, se ha vuelto un requisito indispensable para el devenir en el mundo de lo singular real contenido en un determinado fenómeno.

Nunca será suficiente recalcar la importancia de que el conjunto de las reflexiones, de cada objeto de estudio en turno, se efectúe en alta afección con el sentido filosófico, sensible y humanista, del primer golpe de necesidad logrado con el planteamiento del problema. Lo que Dilthey (1986) llamara nexo de vida y Hegel (2014) espíritu absoluto refiere no tanto a una arrogante presunción de omnisciencia, como frecuentemente se ha pretendido hacer pasar, sino a una vocación que coloca a quien investiga en condiciones de captar el objeto de estudio en su desenvolvimiento socio histórico, lo cual por supuesto, involucra sentimientos, disposiciones cognitivas, estados de ánimo, expectativas y varias otras cosas más propias de la subjetividad, que finalmente han de sintonizar con las necesidades objetivas y subjetivas contemporáneas de lo investigado. En este sentido, puede decirse que el trabajo diario en el CA significa una atenta consideración acerca de la llamada reflexividad entre la ciencia y la sociedad (Alexander, 1995), que ha gozado de tanto o más privilegio en el desarrollo de los análisis y reflexiones, como la sistematización científica interna de los objetos de estudio.

A su vez, a través de los años, el ejercicio de la sensibilidad acerca del sentido filosófico y humanista de lo que se estudia ha permitido la adquisición de una capacidad más fina para detectar y discernir “el ruido” (que posteriormente se convertirá en residuo o residuos de la investigación), de lo potencialmente recuperable para dotar de ganancia de realidad a lo investigado. Dicho ruido, externo a cualquier pretensión de sistematizar el objeto de estudio de acuerdo con determinado protocolo de investigación científica convencional (p.ej. problema, obje-

tivos, hipótesis, marco teórico, etc., organizados metodológicamente), proviene básicamente de tres fuentes que funcionan como presupuestos a ser domesticados, o al menos, que requieren de una domesticación mínima: a) el *sentido filosófico* que permea al objeto de estudio, b) las concepciones epistemológicas sobre *cómo se conoce* o cómo es el proceso de conocer especialmente en relación con determinado objeto de estudio, y c) el contexto que envuelve a lo estudiado. Si no se tiene cierto control sobre las mismas, si no se poseen las capacidades para discernir de entre el ruido proveniente de estas tres fuentes, lo que vale la pena recuperar para los análisis y las reflexiones, no se puede decir que la investigación aspira a la seriedad de la multi y transdisciplinariedad. De la misma manera, si en la investigación faltaran el deseo y los esfuerzos por cultivar la relación con dichas tres fuentes, tampoco se puede decir que los investigadores se puedan encontrar en condiciones de conectar a nivel de las inquietudes existenciales, tanto con los colegas del medio académico que abordan objetos de estudio semejantes, como con los involucrados como sujetos de estudio y el público en general.

De aquí la necesidad de tener claro que la sociología, como las demás ciencias vecinas a ésta, exige la capacidad para desplegar de manera flexible tanto el lenguaje teórico especializado que en turno se requiera, como un lenguaje coloquial sencillo, cercano al sentido común de los sujetos que se investigan. Ambos son necesarios y requieren de una vigilancia epistemológica. Los términos abstractos, así como las especulaciones reflexivas de altos vuelos, tienen su valor propio. Por ello, lejos de expresar una falsa presunción de sapiencia o pomposidades artificiales e innecesarias, son más bien síntomas de la necesidad no sólo de efectuar la ruptura epistemológica, sino también de la creación de un lenguaje conceptual más potente y adecuado que el del sentido común, con el cual poder hacer inteligible el objeto que se estudia. Esto, más allá de las prenociones o percepciones primeras que muchas veces (demasiado demostrado ya está), pueden estar equivocadas y poseer un sesgo o alguna tentación ideológica carente de vigilancia epistemológica (Olivo, 2017).

2.2 Más allá de la moda de la gobernanza y la gobernabilidad. Reflexiones críticas a ocho años de distancia

Derivado de la Convocatoria CONACyT de Ciencia Básica 2007 fue aprobado el proyecto: El Capital social y las innovaciones en la gestión escolar en educación (2009-2011), postulado por la Dra. Claudia Alejandra Santizo Rodal de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. El objetivo general de dicho proyecto fue el estudio y análisis de los procesos que generan una gobernabilidad en las escuelas de educación básica basada en la participación social, con el

propósito de identificar cómo los procesos desde lo local (y de abajo hacia arriba) afectan la gestión escolar, la organización y las formas de negociación entre actores gubernamentales y sociales.

Los colaboradores de dicho proyecto fueron la Dra. Margarita María Zorrilla Fierro, como coordinadora del trabajo de campo en Zacatecas y Durango; el Dr. Hernán Medrano Rodríguez, coordinando el trabajo de campo en Nuevo León; la Mtra. María de los Ángeles Gómez López, coordinando actividades en Hidalgo; el Dr. Christopher James Martin, a través de las ONG: Centro Educativo Narciso Bassols, A.C. (CENB) en Querétaro, y el Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica, A.C. (MITEB), en Zacatecas y la creación de una Red de escuelas en Nuevo León. A los integrantes del *CA Sociología de la Educación Básica* se les invitó a colaborar en la coordinación del trabajo de campo en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México.

Para establecer puntos comunes, se realizó en Seminario especializado, en 2009 donde se discutieron los fundamentos del proyecto, a partir de los enfoques institucionalistas para abarcar los ámbitos de análisis macro, meso y micro. Los referentes utilizados para el análisis fueron: redes de política (Marsh, 1996), capital social (Halpern, 2005) y gobernabilidad (Kooiman, 2005).

En ese momento había una apuesta positiva por la participación social que impulsaba el Programa Escuelas de Calidad (PEC), establecido en el año 2001 para las escuelas de educación básica, como parte de las novedades del gobierno de la alternancia encabezado por el panista Vicente Fox. El PEC consistía en una bolsa de recursos concursables para aquellos centros escolares, ubicados en zonas urbanas de alta y muy alta marginación, que organizaran un proyecto escolar y cubrieran el requisito de formalizar su Consejo de Participación Social, incorporado a la Ley general de Educación desde 1993 pero que quedara en estado latente hasta que lo retomara el PEC (Alaníz, 2009).

Para estudiar los vínculos entre los actores dentro de las escuelas y su contexto, la investigación buscaba identificar las interrelaciones que generan confianza y reciprocidad (como parte del capital social) para develar cómo dichos elementos influyen en la toma de decisiones. Se planteó una hipótesis respecto del efecto positivo de la apertura a la participación de nuevos actores, como factor de mejora de la eficacia cotidiana al transformar gradualmente la gobernabilidad en las escuelas.

En el seminario del proyecto se debatió si la perspectiva de Redes de política podría identificar los elementos que afectan (retroalimentan), desde un contexto macro, la conducta de los actores en el ámbito micro incluyendo sus interacciones con otros actores (nivel meso), tomando como premisa básica que a pesar de tener intereses diversos existe un punto focal de coincidencia entre todos los

actores involucrados de una u otra manera en la educación básica: todos quieren que la escuela funcione bien, comparten valores, aportan sus recursos y colaboran si se logra crear confianza, aunque cada uno de dichos actores mantenga su identidad y autonomía.

También se discutió la complejidad de las interacciones, para valorar qué tipo de participación se construye en las escuelas se identificaron tres elementos de análisis: a) toma de decisiones con el propósito de identificar la construcción de consensos o imposición de acciones; b) confianza, para reconocer la percepción de un clima organizacional adecuado y orientado a la mejora educativa; y c) corresponsabilidad en la perspectiva de compromiso compartido entre la escuela y la comunidad (Alaníz, 2013).

Con respecto a las líneas de generación y aplicación del conocimiento del CA, el desarrollo del proyecto permitió el análisis de la institucionalización de la participación en las escuelas a partir de la conformación de los Consejos de Participación Social dentro de las líneas estratégicas de política educativa del nivel básico impulsada en el foxismo, además de reconocer las escuelas como espacios constituyentes de comunidades de indagación, lo cual habla de que no necesariamente la participación se da en los espacios oficializados para ello y que no siempre es simulada (Olivo, 2013).

Sin duda, una de las publicaciones que marcó una asíntota en la vida del CA fue el artículo intitulado “Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza. Una discusión con referencia a los Consejos Escolares de Participación Social”, divulgado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Olivo, M., Alaníz, C. y Reyes, L., 2011), cuyo objetivo principal fue establecer una clara demarcación y toma de posición en contra del término “gobernabilidad”, del cual a su vez se ha derivado el de “gobernanza”. La necesidad de establecer la divisoria con respecto a estos términos, partió de las fuertes sospechas despertadas con relación a la recuperación de la misma visión que, a mediados de los años setenta, el conocido intelectual conservador Michel Crozier, externara como parte de un grupo patrocinado por poderosos intereses (Huntington, S. Crozier, M. Watanuky, J., 1975). Más allá de los detalles acerca de las sospechosas acciones encubiertas detrás de la publicación de Crozier y compañía, o de la historia de la recepción de su escrito en los diferentes países, una de las cosas que desde el principio quedaron muy claras, con respecto a las pretensiones de gobernabilidad, fue el carácter programático conservador —disfrazado, no obstante, de un diagnóstico supuestamente objetivo derivado de la investigación de los expertos que la suscriben— de dicho documento promovido como propaganda.

Aún hoy, tras casi cinco décadas, los planteamientos contenidos en el antes citado texto, intitulado “The crisis of democracy: report of the governability of the democracies to the Trilateral Commission”, siguen conservando la capacidad de inquietar y sorprender, por los amplísimos alcances que, en al menos las cuatro décadas siguientes, han tenido sobre la manera en que se maneja la economía a nivel global, misma que ha entronado con un éxito rotundo e innegable al capital financiero especulativo y depredador, como protagonista principal (Harvey, 2014).

No es exagerado decir que este texto conservador vaticinó los rasgos principales de cómo se vendrían implementando las políticas globalistas en casi todos los países occidentales. En lo político, la tesis central era que los gobiernos estaban siendo sobrecargados de demandas de la ciudadanía, por lo que era menester reducirlas mediante diferentes medidas disciplinarias de la sociedad, mismas que deberían ser contenidas mediante la gobernabilidad, lo cual para el contexto de recesión capitalista era algo bastante conveniente. Eran los tiempos previos en que se comenzaron a construir los cimientos, para que en la década de los ochenta el neoliberalismo comenzara a sentar sus reales mediante el manejo autónomo de la economía administrada de manera técnica y burocrática, es decir, sin interferencias políticas externas.

Las tesis globalistas de libre mercado y contención de la participación mediante la aplicación de las fórmulas de la gobernabilidad (por ejemplo, elecciones acotadas pacíficas junto con la prohibición de manifestaciones multitudinarias o de las gestiones con líderes sociales), a la larga incrementarían significativamente la desigualdad social. Llevadas estas políticas al campo de la educación, la palabra gobernabilidad se presenta como una tomada de pelo. Específicamente, los Consejos Escolares de Participación Social, promovidos desde los años noventa del pasado siglo, a primera vista parecían abrir las escuelas primarias y secundarias a la participación conjunta de los maestros, padres de familia, directivos e, incluso, se admitía a un alumno en cada consejo. No hizo falta el despliegue de grandes esfuerzos para evidenciar la falsedad del artificio, pues los asuntos que los consejos podía tratar en sus reuniones, a manera de simples gestos consultivos y no decisorios, se limitaban a las actividades lúdicas, la activación física y la lectura. Tampoco hacían falta grandes teorías ni profundas investigaciones para darse cuenta de que la gobernabilidad, aplicada al campo educativo, perseguía dar gato por liebre a los profesores y padres de familia con los Consejos Escolares de Participación Social.

Una vez desnudado el rey, lo que sí hacía falta era una teoría del desenvolvimiento histórico de los contextos locales, regionales y nacional, en que los consejos eran resignificados, reconvertidos y presionados en sus funciones decretadas oficialmente, abriéndose con ello nuevas formas de resistencia y acción

política al interior de las escuelas. También hubo quienes sostuvieron que los consejos podían aportar al incremento del capital social de los actores en la escuela, (Santizo, 2015), a los procesos de aprendizaje en las formas de interacción, gestión, cooperación y solidaridad (Estrada, 2015, p. 53). Sin embargo, más allá de los detalles acerca de las formas de operación de los consejos y las nuevas prácticas surgidas en los mismos, llama la atención que el análisis de sus diversas limitaciones (p.ej. falta de interés de las autoridades, muchos de ellos no se reunían, eran verdaderos actos de simulación, etc.) ignore la tradición autoritaria imperante en la burocracia gubernamental y el sistema político mexicano en general.

Considerando esto último, es de sorprender la ingenuidad con la cual la propuesta de dichos consejos fue acogida con entusiasmo y expectativas exageradas por parte de numerosos investigadores, quienes se apresuraban a celebrar a bombo y platillo las innovaciones políticas de los Consejos Escolares de Participación Social. Lejos de ello, quienes saben del peso histórico y sociocultural del corporativismo mexicano, núcleo en donde encarna la larga tradición de autoritarismo en nuestro sistema político, sin necesidad de embrollarse en sendos discursos teóricos y falsas indagaciones de supuestas innovaciones políticas que nunca llegaron a tener posibilidad real de tener resonancias mayores, podían simplemente partir de la idea de sentido común (la cual no llega ni merece llegar siquiera a hipótesis), de que los diferentes funcionarios gubernamentales en turno, a partir del sexenio de Ernesto Zedillo, todo lo que quisieron era simplemente sacar raja política de una medida que se vendió como parte de una nueva cultura democrática de participación, misma que supuestamente iría a abonar significativamente a la transformación del sistema educativo mexicano, el cual depende, en gran medida, del corporativismo burocrático.

A lo largo de poco más de una década, la forma como en el CA se ha ido madurando el estudio de los aspectos políticos de la educación ha sido a través de una cada vez mayor concientización de la importancia de afinar el trabajo conceptual, en estrecha atención con los aspectos empíricos del objeto de estudio. Así, por ejemplo, la concepción de lo político como diferente de la política (Mouffe, 2009), en donde lo primero sirve de fundamento y trasfondo a lo segundo, subraya el potencial de las micro-interacciones de que se compone la sociedad, las cuales, al constituirse como energía, brindan el pretexto ideal para, sea cual sea el objeto de estudio, preguntarse ¿cómo se encauza dicha energía en medio de las tensiones dialécticas entre conflictos y pactos?, ¿cómo se van transformando a través del tiempo dichas tensiones?

Es así como la política, entendida como “producción de un determinado efecto” (Bensaïd, 2010, p. 35), se realiza como delimitación del territorio de “lo visible, lo pensable y lo posible” (*Ibid.*). En este sentido, vale la pena rescatar la

concepción de la democracia como el espacio, a la vez parcialmente azaroso y reglamentado, donde se pone en juego la distribución de lo político y lo social. Es decir, la política es el efecto que, además de afectar racionalidades, influye en los afectos y está presente en las porosidades de la vida cotidiana, trátense de realidades macro o de pequeños grupos, en lo micro. Desde este punto de vista, de la política y lo político, presentes en las acciones humanas sean cuales sean los lugares, momentos y formas en que se den, exigen ser analizados como constituyentes intrínsecos de la cultura, donde ya no se puede distinguir a la política y lo político de la forma de pensarla, ni tampoco de *la forma de pensar cómo se piensan* los fenómenos de la política y lo político.

2.3 De las identidades y la práctica docente

Otra línea de discusión y abordaje que se ha cultivado en el trabajo del CA es la que tiene que ver con los procesos de constitución y reconfiguración de las identidades docentes. En este sentido, se ha partido de las viejas tradiciones del apostolado y la profesión de Estado que tuvo amplia vigencia a lo largo de todo el siglo xx, lo cual configuró una identidad docente corporativa, obediente y cooperadora con los procesos de construcción de la hegemonía estatal (Reyes, 2010a y 2011), para posteriormente transitar a una desestructuración de estos rasgos por diversos factores; en parte, como consecuencia de las reformas educativas ocurridas en México desde los años noventa (Alaníz, Olivo y Reyes, 2017). En este nuevo escenario, la identidad del profesorado de educación básica ha tenido que aprender a replantearse distintos aspectos de su identidad profesional. Por un lado, la vieja profesión de Estado, —paulatinamente desmontada—, rápidamente abrió procesos en los que quedó claro que para mejorar la condición docente, en términos de salario y estímulos, había que hacerse cargo de elevar el rango profesional de los maestros; a la incipiente formación inicial había que agregarle nuevos saberes y certificaciones para que los docentes pudieran revalorar su estatus profesional (Reyes, 2010b; Alaníz, 2018b).

En este sentido, la reconfiguración identitaria del magisterio ha tenido cambios notables; la vieja noción del todo homogéneo, a la que apostó por muchos años el tutelaje político del Estado, prácticamente ha desaparecido; lo que ahora tenemos son comunidades docentes complejas y diversas que todos los días reconstruyen y reacomodan sus referentes de identidad a fin de sobrevivir en el contexto de un sistema educativo que tiende a reducir las distancias entre un mercado laboral público y privado (Reyes, 2017; Alaníz, 2017).

Por otro lado, la valoración del trabajo docente afronta una gran cantidad de experiencias y eventos inesperados que colocan a los docentes en un vaivén

propias de la escuela sin recibir alguna remuneración adicional es visto como algo “natural” (Alaníz, 2014, p. 66).

Una sublínea del proyecto revisó el tránsito de madres cuidadoras a educadoras populares y finalmente licenciadas en educación preescolar, de las profesoras que laboran en dependencias del Gobierno de la Ciudad de México a través del estudio del Programa de Profesionalización Docente del Distrito Federal (hoy CDMX). Las condiciones de dicho sector del magisterio no pueden entenderse si no es a partir de las relaciones clientelares (Auyero, 1997), promovidas desde el propio gobierno de la ciudad. La precariedad de uno de los grupos de docentes más vulnerabilizado e invisibilizado en la capital del país se devela en el texto de Alaníz y Farfán (2016) y Alaníz (2018a).

Con estos antecedentes el proceso de precarización del trabajo docente llevó al reconocimiento del proceso de individualización laboral que se vive globalmente en otras profesiones, que no necesariamente de profesionalización (Beck y Beck-Gernsheim, 2012), que despojó de seguridad social a gremios (como el magisterio) antes beneficiarios de contratos colectivos de trabajo y actualmente sumidos en la incertidumbre (Castel, 2010).

Es así que el *continuum* de reformas modernizadoras que inició con el acuerdo en la presidencia de Salinas de Gortari, encontró su punto más álgido en la reforma educativa impulsada por el presidente Peña Nieto (2012-2018), acelerando el proceso de individualización de la actividad, trastocando las relaciones del docente con la sociedad y sus instituciones, lo que llevó a concluir que: “paradójicamente, los cambios introducidos precarizan la docencia al individualizar la actividad, en lugar de afianzar la profesionalización de los maestros de educación básica” (Alaníz, 2018b).

Dentro de este mismo proyecto se organizó el foro “La reforma educativa: problemas y retos de la formación docente”, que concluyó con la publicación de un libro colectivo (Alaníz, Olivo y Reyes, 2017).

La búsqueda por profundizar el abordaje de las LGAC del CA llevó a buscar la integración de la red estudios sobre la profesión docente, conformada junto con los CA *Gestión y política educativa* de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (CAGyPE), que aportó nuevos elementos de estudio sobre las prácticas educativas; y el CA *Procesos Educativos* de la Universidad de Guanajuato (CA PE), quienes aportaron su experiencia en el análisis institucional. Fue así que se postuló el proyecto: “Los docentes de educación básica en México. Imaginarios sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas” (auspiciado con recursos de la convocatoria 2015 para redes académicas del PRODEP).

La red partió del supuesto de que el trabajo docente, como todo proceso en construcción, no es ajeno a su contexto socio-histórico-político específico, por tanto, conlleva una continua reconstrucción social y cultural de la actividad magisterial. La voz de los actores educativos y la forma en la que entienden su realidad provee una reconfiguración de su práctica, siendo el estudio de esta dinámica social, el que permitiría identificar la percepción del impacto que tiene en el profesorado la reforma educativa que impulsó el presidente Peña Nieto, dentro del paquete de reformas estructurales dentro de su primer año de gobierno.

Como parte de dicho proyecto, se realizó un seminario de investigación con sesiones en la Ciudad de México, Tlaxcala y Guanajuato, que permitieron clarificar y poner en común elementos teóricos y metodológicos, discutir los avances del trabajo de campo y organizar foros para la discusión de algunos de los avances de dicho proyecto. Para el trabajo de campo se aplicó un cuestionario en una muestra aleatoria de 117 escuelas y 932 profesores de los tres niveles de educación básica —preescolar, primaria y secundaria— en escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas de alta y muy alta marginalidad en las tres entidades participantes. El estudio tomó como base dos elementos para tratar de explicar su posible incidencia en la identidad de los profesores:

- a. *El contexto de la reforma educativa de 2013.* Por representar un cambio profundo en la orientación de las políticas de educación básica en el ámbito internacional, nacional y local.
- b. *La percepción de la profesión docente.* Análisis del reconocimiento de la profesión y la condición de trabajo asalariado, pues su posición actual en la estructura social también contribuye a la conformación de su propia identidad como categoría social.

En el seminario se logró consenso para establecer las siguientes unidades de análisis sobre los docentes como objeto de estudio: 1. *Formación y Desarrollo Profesional*, relacionada con la influencia familiar para la elección de la profesión, condiciones de oportunidad y calidad de su formación inicial, así como de formación continua. 2. *Institución e Identidad*: aspectos sobre la inclusión a la organización escolar, percepción de la reforma hacia la labor docente, nivel de satisfacción, apreciación sobre la evaluación y la calidad educativa, cumplimiento de la normalidad mínima y el grado de participación en la toma de decisiones. 3. *Identidad: Condiciones de Trabajo*, identifica el nivel de deterioro de las condiciones de vida de los docentes, así como la percepción de sus condiciones laborales actuales, relacionadas con la estabilidad y seguridad en su plaza laboral. También se exploró el ambiente y condiciones de trabajo, presencia del tiempo extra laboral, la relación salario-carga de trabajo y salario-satisfacción de necesidades básicas. 4.

Práctica Docente: indagó elementos asociados con la planeación, el plan de estudios, horarios, características y estilos de aprendizaje, ambientes de enseñanza, prácticas de convivencia e inclusión, uso de las TIC, evaluación educativa, nivel de satisfacción del trabajo en el aula, así como la vinculación y estrategias de apoyo con los padres de familia. 5. *Evaluación:* consideró la adecuación a los procesos de evaluación y el nivel de aceptación del examen de oposición, permanencia y promoción al desempeño docente.

La mayor riqueza de este proyecto fue el intercambio permanente entre pares académicos, principalmente del CAGyPE, (debido en parte a que los colegas del CAPE se vieron en un proceso de reestructuración de su núcleo académico lo que no permitió que fluyera adecuadamente el trabajo a pesar de los esfuerzos conjuntos para cumplir los compromisos de la Red). A pesar de las vicisitudes, en un año se logró la vinculación de cinco prestadores de servicio social, cuatro tesis de licenciatura, cinco de maestría, un artículo publicado por parte de los compañeros del CAGyPE, la presentación de dos ponencias en congresos internacionales (Alaníz 2016a y 2016b) y el borrador de un libro colectivo. Además de la organización de tres eventos:

- Panel “Estudios sobre la profesión docente”, tema *Miradas estatales de la educación básica: Ciudad de México*, (Tlaxcala, 2016).
- Foro: “Los docentes de educación básica en México. Imaginarios sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de imaginarios, saberes y prácticas” (Tlaxcala, 2016).
- Coloquio: Los docentes de educación básica en México, participación en el panel “Las visiones de los maestros de educación básica de Tlaxcala, Ciudad de México y Guanajuato sobre la reforma educativa” (Guanajuato, 2016).

Entre las dificultades en el desarrollo del proyecto se identifica un retraso que se debió a dos factores: el primero fue que la propia oposición a la reforma educativa obligó a los encuestadores a regresar en varias ocasiones cuando las escuelas estaban en paro de actividades; o bien, una vez aceptada la participación, al conocer del tema los docentes desconfiaban de las posibles repercusiones de sus respuestas y prefirieron declinar y no responder. Esta última situación se vivió en las 3 entidades.

El segundo se refiere a retrasos generados en el estado de Guanajuato, donde la dinámica de cambios en la estructura del Cuerpo Académico participante obligó a reprogramar actividades e incluso llegó a perderse la línea de comunicación. Un reacomodo interno en sus integrantes (procesos de jubilación y cambio de líneas de investigación) durante el desarrollo del proyecto afectó, sin duda, a pesar de los esfuerzos por salvar el compromiso con la red. El CAGyPE

apoyó para culminar el trabajo de campo y el CA de la UPN se ocupó de la captura de la encuesta en las escuelas de Guanajuato. Ello permitió la integración de tres bases de datos para el estudio comparado de la información que sirvió para las publicaciones que se presentaron como productos.

La experiencia de la red fue enriquecedora por el intercambio constante con los académicos de otras IES, pero evidenció las carencias y falta de respaldo institucional que viven las Unidades-UPN fuera de la sede principal del Ajusco.

4. Condiciones institucionales

Al año 2019 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) está conformada por 73 unidades (tres de ellas descentralizadas) y 208 subse-des distribuidas en todo el país; entre dichas unidades se incluyen seis ubicadas en la Ciudad de México, que dependen jurídica, administrativa y financieramente de la unidad Ajusco, donde se ubica la rectoría. Esta subordinación determina *de facto* que las demás unidades de la capital del país no dispongan de recursos para apoyar la investigación ni la publicación de resultados de aquellas que si la realizan, pues están en manos de la unidad Ajusco, donde se encuentran las condiciones idóneas para desarrollar las funciones sustantivas de cualquier universidad (docencia, investigación difusión y extensión); en el resto de las unidades las condiciones son precarias, en espacios y oficinas adaptadas así como en aulas prestadas de escuelas públicas, lo que ha favorecido que en los hechos funcionen como lugares propicios casi exclusivamente para la docencia, desde su aparición hace 40 años.

Por otro lado, se debe considerar que el proceso de descentralización, iniciado con el Acuerdo Nacional para la Modernización de 1992, además de las escuelas de educación básica incluyó a las escuelas Normales y algunas Unidades-UPN aprovecharon la coyuntura política para vincularse económica y administrativamente con los gobiernos estatales (Chihuahua, Sinaloa y Sonora), ganando autonomía sin perder relación con la rectoría de la sede del Ajusco. Pero el mismo acuerdo dejó en estado de indefinición los servicios educativos del entonces Distrito Federal por su propia figura jurídica. Al realizarse las primeras elecciones para la jefatura de Gobierno en la capital del país, en 1997, hubo temor de que el gobierno perredista recibiera la administración de dichos servicios y tampoco hubo real interés de los gobiernos posteriores por asumir dicha responsabilidad. Esta condición resultó particularmente desfavorable para las unidades UPN de la Ciudad de México, pues carecen de figura jurídica para negociar con las autoridades locales espacios y recursos para funcionar en igualdad de condiciones que cualquier institución de educación superior.

Lo anterior sirva de marco para explicar los esfuerzos titánicos e individuales que implica la construcción de agrupamientos académicos en dichas condiciones (fuera del Ajusco, para el caso de las Unidades asentadas en la capital del país. A pesar de ello, existen y avanzan hacia su consolidación. Al momento de elaborar el presente trabajo, la UPN cuenta con 51 Cuerpos Académicos reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP (antes PROMEP) de la Dirección de Superación Académica de la Secretaría de Educación Pública. De ellos, 41 se encuentran en formación (CA en F.), ocho en proceso de consolidación (CA en C.) y sólo dos han refrendado y mantenido la acreditación como CA Consolidados (CAC). Para ejemplificar las asimetrías existentes entre las seis unidades UPN de la Ciudad de México y la sede central de Ajusco, baste mencionar que en la segunda existen veinticuatro agrupaciones de este tipo: un CAC, cinco CA en C. y dieciocho CA en F.; mientras que entre las otras seis Unidades de la ciudad solamente se encuentran seis Cuerpos Académicos: un CA Consolidado, un CA en Consolidación y cuatro CA en Formación (Programa de Mejoramiento del Profesorado, 2019 s/p).

Los dos CAC a nivel nacional, dentro de la UPN son:

- *Las prácticas institucionales y los sujetos implicados en esas prácticas* (UPN-CA-40), cuyo registro data del año 2004, se ubica dentro de la Unidad UPN Ajusco, y está integrado por siete miembros.
- *Sociología de la educación básica* (UPN-65), conformado en el año 2007 y radicado en la Unidad UPN-Norte de la Ciudad de México, cuyo núcleo básico se sostiene con tres integrantes. Este CA desarrolla tres líneas de generación y aplicación del conocimiento: Gestión gubernamental y política educativa; Estudios sobre el profesorado de educación básica y Comunidades de indagación en educación.

Si bien el CA logró su consolidación rápidamente, la precariedad de las condiciones institucionales no permitió transitar exitosamente en liderar la conformación de una Red Académica. El esfuerzo de participación con colegas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y su disposición para complementar el trabajo de campo en Guanajuato no alcanzaron para mantener la red por un segundo año con un proyecto aprobado en la convocatoria 2015 del PRODEP.

Dentro de las LGAC del CA se continúa trabajando en torno al impacto de las políticas educativas del nivel básico, desde la perspectiva de los propios docentes en aspectos clave de su profesión.

Conclusiones

Independientemente de los marcos normativos surgidos en el contexto de las políticas educativas para la educación superior en los últimos años, la fortaleza y producción de los grupos de trabajo constituidos en Cuerpos Académicos, fluye más por la vía de la disposición y solidez de las trayectorias académicas de los profesores que los conforman, que por el apoyo institucional que se da a estos agrupamientos. La experiencia del CA *Sociología de la Educación Básica* es una muestra palpable de cómo hay que sortear adversidades de todo tipo la mayor parte del tiempo para poder consolidar proyectos de trabajo. Así, la precariedad de nuestras condiciones académico-laborales de trabajo no determinaron un futuro incierto, sino todo lo contrario: logros, producción, evaluaciones favorables, entre otras conquistas.

En sí misma, la ruta de los CA, propuesta desde 1996 para reorientar el trabajo académico, desde una perspectiva de interacción con pares y trabajo colegiado, ha resultado parcialmente exitosa, pues hace falta que sea mejor acompañada por las diferentes IES.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, los CA no radicados en el Ajusco enfrentan grandes desventajas de distinto tipo; las más importantes tienen que ver con la infraestructura: biblioteca, conectividad, acceso a base de datos y mayores apoyos logísticos para organizar el trabajo colegiado. A pesar de ello, fue posible lograr y mantener la consolidación de un CA, apostando siempre por el trabajo académico.

Referencias

- Alaníz. (2016b). “El trabajo docente en educación básica: factor clave en la formación de una nueva ciudadanía” Ponencia presentada en el *XXVII Congreso Nacional de Estudios E*. Organizadores: SOMEE-INE-Universidad de Guanajuato. Realizado del 14- 16 de noviembre de 2016 en Guanajuato.
- Alaníz. 2016a). “La evaluación docente en la educación básica: hacia la desprofesionalización magisterial”. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016*. Organizado por la UATx- IISUE-UNAM y la Universidad de Granada, realizado del 29 de septiembre al 1 de octubre de 2016 en la ciudad de Tlaxcala.
- Alaníz, C. (2009). *Educación básica en México: de la alternancia al conservadurismo*. Ciudad de México, Gernika.

- Alaníz, C. (2013) “Modalidades de participación social en educación básica” *Revista Argumentos* 26(72). pp.167-189. [fecha de consulta 23 de septiembre de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595/59528835009>
- Alaníz, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral (Guadalajara)*, 21(59), 29-67. [fecha de consulta: 25 de septiembre de 2019, Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652014000100002
- Alaníz, C. (2018a) “La profesionalización de las educadoras en la CDMX: experiencias de un grupo vulnerable” en *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017*. Adaya Press. Disponible en: <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/02/EDUNOVATIC2017.pdf>
- Alaníz, C. (2018b). La docencia en el nivel básico en México: De la profesionalización a la precarización”. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 8(2), [fecha de Consulta 25 de septiembre de 2019]. ISSN: 2225-7136. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4676/467655995005>
- Alaníz, C. (Coord.) (2017). *Docencia: desafíos de una profesión en construcción*, México: UPN.
- Alaníz, C. y Farfán, F. (2016). *Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras en el Gobierno del D.F.* México: UPN. Disponible en <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/descargas/category/1-pdf?download=394:mujeres-en-el-ombligo-del-mundo>
- Alaníz, C., Olivo, M. y Reyes, L. (2017) *Problemas y retos de la formación docente*. México: UPN.
- Alaníz, C., Olivo, M. y Reyes, L.(coords). (2011) *Docencia, identidades, organización y cultura escolar*, México: UPN.
- Alexander, J. (1995). “Modern, anti, post, neo: how Intellectuals Have Coded, Narrated, and Explained the New World of Our Time”. En *Fin de Siècle Social Theory: Relativism, Reduction, and the problem of Reason*. New York: Verso.
- Auyero, J. (1997) *¿Favores por votos?* Buenos Aires: Losada.
- Beck U. y E. Beck-Gernsheim. (2012). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bensaïd, D. (2010). “El escándalo permanente”, en Agamban, G., Badiou, A., Bensaïd, D., et al. *Democracia ¿en qué estado?* Buenos Aires: Prometeo libros.
- Castel, R. (2010), *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, FCE, Argentina.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Barcelona: Península.

- Estrada, M. y Sánchez, O. (2015). “La participación social en educación: políticas y aportes al conocimiento”. En: Estrada, M. *Las condiciones de la participación social en la educación. Alcances y límites*. México: Juan Pablos y El Colegio de Sonora.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Halpern, D. (2005). *Social capital*, Cambridge: Polity Press.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hegel, G. (2014). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Gredos.
- Hortal, A. (2002), *Ética general de las profesiones*. España: Desclee de Brouwer.
- Huntington, S. Crozier, M, Watanuky, J. (1975). *The crisis of democracy: report of the governability of democracies to the Trilateral Commision*; Nueva York: New York University Press.
- Kooiman. (2005). *Governing as governance*. Londres: Sage.
- Marsh, D. & Smith, J. (1996). “Understanding policy networks: Towards a dialectical approach”, trabajo presentado en *ESRC Whitehall Programme Seminar*, Birmingham: University of Birmingham.
- Mouffe, Ch. (2009). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Olivo, M. (2013). *Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica*. Barcelona: Gedisa.
- Olivo, M. (2017). “Los discursos en educación: elementos para el análisis de sus limitaciones y alternativas” en Alaníz, C., Olivo, M. y Reyes, L. *Problemas y retos de la formación docente*. México: UPN. pp.17-34.
- Olivo, M., Alaníz, C. y Reyes, L. (2011). “Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza: una discusión con referencia a los consejos escolares de participación social” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50) pp.775-799.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado. (2019). “Cuerpos Académicos reconocidos por el PRODEP”. México, Secretaría de Educación Pública. <http://promep.sep.gob.mx/CA1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1> [fecha de consulta 25 de septiembre de 2019].
- Reyes, L. (2011). “Antecedentes y desarrollo histórico de la identidad de los docentes de educación básica en México”, en Reyes, L., Alaníz, C. y Olivo, M. (Coords.). *Docencia, identidades, organización y cultura escolar*; México: UPN. pp.65-92.
- Reyes, L. (2017). “La profesionalización del magisterio de educación básica en servicio. Propuesta oficial, problemas y retos”, en Alaníz, C., Olivo, M. y Reyes, L.: *Problemas y retos de la formación docente*, México: UPN. pp. 61-90.

- Reyes, L. (2017). “La profesionalización del magisterio en servicio de la Ciudad de México. Un análisis crítico de la Maestría en Educación Básica en las Unidades UPN”, en Alaníz, C. (Coord.). *Docencia: desafíos de una profesión en construcción*, México: UPN. pp. 57-85.
- Reyes, L. (Coord). (2010a). *La educación en México: políticas, procesos y sujetos*, México: Ediciones y gráficos Eón.
- Reyes, L. (2010b). “La formación de docentes en México: análisis del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros”, en Reyes, L. *La educación en México: políticas, procesos y sujetos*, México: Ediciones y gráficos Eón, pp. 125-143.
- Santizo, C. (2015). “Las percepciones de los padres de familia: insumos necesarios para la participación social en educación”. En: Estrada, M. *Las condiciones de la participación social en la educación. Alcances y límites*. México: Juan Pablos y El Colegio de Sonora.

Capítulo 6

La participación de las mujeres en la consolidación de los Cuerpos Académicos. Investigadoras, universitarias y género

María Elza Eugenia Carrasco Lozano

1. La participación de las mujeres en la ciencia.

Desde épocas pasadas las antiguas civilizaciones dieron ejemplos de participación de las mujeres en la ciencia y en la investigación, en la historia quedaron registrados los avances de mujeres científicas de la antigua Grecia y de Alejandría, en el que ellas eran no solo partícipes, sino grandes ejecutoras de proyectos de investigación. No obstante, en cada época de la humanidad se han hecho patentes los retrocesos para este grupo de población, los cuales, concatenados con la profunda desigualdad y opresión, registraron métodos radicales para acallar su inteligencia. Tal fue el caso de Hipatia, la científica de Alejandría, quién por el hecho de haber vivido en una época llena de intolerancia se vio impedida a continuar participando en el desarrollo de la ciencia (Martínez, 2012). A ella se le persiguió, torturó y asesinó de la manera más cruel para coartar desde el seno de una sociedad predominantemente patriarcal su participación en los avances científicos y tecnológicos. La sociedad de esos tiempos impidió que se escuchara su voz, no se le dio cabida en un mundo reservado para unos cuantos, lo que resultó en un obligado repliegue de parte de ellas, las mujeres, quienes por siglos se mantuvieron marginadas. Hoy día, después de toda una trayectoria de reivindicaciones, estamos en la posibilidad de constatar que en esos espacios perdidos se puede ver una presencia más igualitaria, inclusiva y equitativa de este sector. Vivimos una época en la que las mujeres acceden con menores restricciones a las aulas universitarias, obtienen cargos de elección popular, hacen investigación, ganan medallas y premios Nobel (Martín, 2019).

No obstante, en ese tiempo en que las mujeres permanecieron alejadas de la posibilidad de participar de manera activa en el desarrollo de la ciencia, de alguna manera estuvo legitimado por una sociedad conservadora; sin embargo, los movimientos de lucha por la igualdad y la equidad en el mundo dieron pauta a

que en México en el año 1955 se diera a la mujer el derecho a ser visibilizada; es en esa fecha que se logró que de manera oficial se decretara el derecho a votar y a ser votadas. Este fue uno de los parteaguas para que se iniciara otro momento de la historia, el del reconocimiento de las mujeres. Con el derecho al sufragio se abrieron las posibilidades de alcanzar la tan anhelada igualdad en la participación no solo en la política, sino en todas las esferas de lo social, de lo económico político y cultural. Desde entonces, las mujeres han ido incursionando en esferas reservadas para los hombres; en este aspecto, los grupos de mujeres han continuado en la lucha por el respeto de sus derechos, por hacerse presentes y ser partícipes en esos espacios para la mejora de la educación, en la ciencia, la tecnología, la industria, la economía y la artes (INAFED, 2019).

En todo esto es importante observar, como señala Casado (2011), que la participación de las mujeres en la ciencia está actualmente bajo lo que se denomina “efecto tijera o pirámide”. Se les está recortando a medida que se avanza en la carrera profesional, diversos estudios demuestran que una vez que las mujeres entran al mundo de la ciencia, y se empieza a avanzar en los distintos niveles, el número de mujeres va disminuyendo. No obstante, derivado de los avances en la incursión femenina, hoy día González y Pérez (2002) afirman que ya no se puede hablar de exclusión explícita de las mujeres en las universidades y los centros de investigación, explican que ahora se emplean mecanismos más sutiles para ir relegando a las mujeres, señalan que, en lo que se refiere al peso ideológico de que la mujer es intelectualmente inferior, este ya no es realmente un contrapeso, sino que se buscan las maneras de segregarlas, con puestos de menor rango, o con sueldos menores a los de los hombres.

En definitiva, las discriminaciones hacia las mujeres en la ciencia, afirman González y Pérez (2002), tienen dos formas: territorial y jerárquica. En la primera, las mujeres son relegadas a ciertas áreas de la actividad científica, áreas marcadas por el sexo, como computar datos astronómicos, o clasificar y catalogar en historia natural. Esto se traduce en que determinadas carreras sean más femeninas que otras y que ciertos trabajos sean “feminizados”.

Keller (1995) advierte del sesgo del conocimiento científico, señala que, en cuanto al tema de género, una visión androcéntrica es la que permea. Esto significa que la visión androcéntrica domina la cultura en nuestros días e impide el completo desarrollo de las académicas e investigadoras. En las universidades ocurre: los puestos jerárquicos, como menciona Casado (2011), son ocupados en mayor medida por los hombres, y aunque se está pugnando por la paridad de género, el resultado no garantiza su completa participación.

Asimismo, en las aulas universitarias, consideradas en el rubro de la investigación recintos para cultivar las líneas de investigación, lo que sí podemos

observar son aulas y carreras feminizadas. Entre el estudiantado de licenciatura existe un elevado número de mujeres, pero a medida que se sube en la escala de los puestos de investigación y de responsabilidades académicas o empresariales, las mujeres son cada vez menos. Esto es una realidad, los análisis de género muestran cómo se han ido cambiando las formas y que los modos de inclusión no son del todo objetivos y lógicos, que se continua en una dinámica sexista, prejuiciosa y condicionada (Keller,1985).

1.1. Los movimientos hacia la igualdad y equidad de las mujeres en ciencia

Desde la sede de las Naciones Unidas se le ha otorgado a la igualdad de género un lugar central, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), registra una notable presencia de la mujer en los últimos 20 años. Dice que hoy día más niñas van a la escuela que hace 15 años y que la mayoría de las regiones han alcanzado, por lo menos en la cobertura en el acceso a la educación, la paridad de género. No obstante, resulta contundente que para alcanzar la igualdad y la equidad en el acceso a los espacios de desarrollo científico y tecnológico, el objetivo 5 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), ha sido diseñado para hacer todo lo posible para alcanzar la igualdad de género, como parte de la agenda para los próximos años (PNUD, 2018). El programa advierte que, aunque hay más mujeres en los diferentes ámbitos del mercado laboral, aún en algunas regiones sistemáticamente a las mujeres se les niegan los mismos derechos laborales que tienen los hombres, permea la violencia y la explotación sexual, la división desigual del trabajo no remunerado —tanto doméstico como en el cuidado de otras personas— y la discriminación en la toma de decisiones en el ámbito público son otros grandes obstáculos que aún persisten (PNUD, 2018).

Es decir que, aunque se ha logrado institucionalizar la política de equidad, para la UNESCO, la brecha de género existente en las ciencias y las tecnologías es aún muy amplia, ya que actualmente las mujeres representan menos del 30% de los profesionales de investigación y desarrollo en el mundo (CONACYT, 2019).

Sin embargo, en los últimos 30 años, el país avanza hacia grandes transformaciones. Una de las más grandes es la del sistema educativo mexicano en la educación superior, pues la presencia femenina en la educación media superior y superior ha seguido una progresión incuestionablemente ascendente. Pocos son los cambios sociales que explican el ritmo de crecimiento de la población femenina en las universidades (Guzmán, 2016).

Estos avances, como expresa Mendieta (2015), concuerdan con la información de los organismos e instancias mexicanas dedicadas a gestionar la investigación científica y tecnológica. En el país, existe una población importante de

investigadoras científicas que se dedican a tareas de investigación; no obstante, aunque son investigadoras, este dato se debería ligar con la información nacional, respecto a la proporción de mujeres que participan en educación superior, como una opción de fomentar la habilitación básica y para la constitución de un cuerpo de investigadoras cada vez más significativo y representativo de la población femenina nacional (Mendieta, 2015).

2. Un Marco Jurídico Nacional e internacional para la participación equitativa de las mujeres en la ciencia

La participación de las mujeres en la ciencia viene respaldada por un marco jurídico muy amplio de ordenamientos nacionales e internacionales, desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se indican la igualdad de los derechos y obligaciones que tienen las personas; específicamente en la Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, publicada en el Diario Oficial de la Federación DOF, se señala que: “El varón y la mujer son iguales ante la ley”, dice que esta deberá establecer mecanismos e instituciones suficientes para garantizar la igualdad y promover la equidad de género, especialmente en el caso de mujeres trabajadoras y jefas de familia, además de proteger la organización y el desarrollo de la familia (DOF 14-06-2018).

Las disposiciones de la Ley para la igualdad entre mujeres y hombres, dice el documento, son de observancia general en todo el territorio nacional. Es por eso que en el artículo 1 dice que tiene por objeto regular y garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres, proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra toda discriminación basada en el sexo (DOF 14-06-2018). En el tema de la educación, en la Fracción II del artículo 36, se propone “Garantizar que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación”.

Pero ese derecho también tiene un marco jurídico internacional que respalda el derecho de las mujeres a participar en la ciencia y la tecnología y se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como el máximo documento declarativo adoptado y proclamado en 1948 en la sede de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con el ideal de promover la enseñanza, el amor y el respeto entre las naciones del mundo. En esta declaración se hizo hincapié en la necesidad de reconocer la libertad, la justicia y la paz como base para conseguir la dignidad y los derechos de los pueblos del mundo.

En sus 30 artículos se proclamó que tanto los individuos como las naciones debían esforzarse en fomentarlos y lograr su aplicación universal (ONU, 2015). Por ello, en el artículo 27 dice que: “1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten y 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora”.

Además, la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) es otro de los documentos en los que se afianza la protección de los derechos de las mujeres a participar libremente en cualquier actividad. Este documento se firmó y adoptó en la sede de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979, y entró en vigor en 1981. Desde entonces es considerado la carta internacional de los derechos de las mujeres, sirve para impulsar la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas; por lo que en el artículo 10º, referido a educación, recomienda que para ellas se otorguen:

Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; también dice que deberá asegurarse su acceso a la enseñanza en todos los niveles, así como en todos los tipos de capacitación profesional (ONU, 2011).

De igual manera, recomienda que se tenga; a) acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad, a la b) la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza. De igual manera que se tengan; c) las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios, y d) las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres (OEA 1994).

Con estas recomendaciones, lo que se busca a través de esta convención, es asegurar que las niñas y mujeres del mundo tengan las mismas condiciones para acceder sin ningún tipo de discriminación a la educación y profesionalización de su actividad, sin dejar de lado sus derechos como personas.

Por su parte, en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará) y la infancia, adoptada por la vigésimo quinta asamblea de delegadas de la Comisión Interamericana de Mujeres, se definió la Ley 24.632, misma que fue aprobada por la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belém do Pará”, firmada en Brasil, y sancionada el 13 de marzo de 1996 implementada el 9 de abril de 1999.

Para los efectos de esta convención, en el artículo 4° se advierte que toda mujer tiene derecho al reconocimiento, goce, ejercicio y protección de todos los derechos humanos, y a las libertades consagradas por los instrumentos regionales e internacionales sobre derechos humanos. Estos derechos comprenden lo sexual o psicológico de la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado (OEA, 1994).

2.1. Marco Jurídico Nacional

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 4° señala que la mujer y el hombre son iguales ante la ley. La fracción v del artículo 3° indica que toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica y que el Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, garantizando con ello el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia. Asimismo, advierte que se alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura (DOF, 2019).

Uno de los instrumentos por los cuales cada Gobierno federal establece sus políticas públicas es el Plan Nacional de Desarrollo (PND). Para el periodo de 2013 al 2018 se incluía el enfoque transversal de género al que se le llamó “México con Educación de Calidad”, que proponía en las líneas de acción de la estrategia III, denominada “Perspectiva de Género”, para incentivar la participación de las mujeres en todas las áreas del conocimiento, en particular en las relacionadas con las ciencias y la investigación (Gobierno de la República, 2013). El actual PND 2019-2024, en su apartado Ciencia y Tecnología, señala que el Gobierno federal promoverá la investigación científica y tecnológica. Asimismo, dice que apoyará a estudiantes y académicos con becas y otros estímulos en bien del conocimiento y que será el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) el encargado de coordinar el Plan Nacional para la Innovación en beneficio de la sociedad y del desarrollo nacional con la participación de universidades, pueblos, científicos y empresas. El texto es muy general, promueve

el desarrollo científico; no obstante, carece del señalamiento de cómo hacer que las mujeres participen en la investigación (DOF: 12/07/2019).

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, publicada en el DOF; 13-04-2018, deja claro en el artículo 1 “que la ley tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación. Asimismo, se busca, con este ordenamiento, garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, puntualmente en el Artículo 5º fracción ix. Define a la Perspectiva de Género como una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres, en la que se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Asimismo, promueve la igualdad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades. También, en la fracción x. Empoderamiento de las Mujeres, dice que este es un proceso por medio del cual las mujeres transitan de cualquier situación de opresión, desigualdad, discriminación, explotación o exclusión a un estadio de conciencia, autodeterminación y autonomía.

Los avances a nuestros días para incluir a las mujeres en la investigación y en las ciencias son importantes, las cosas en estos tiempos pintan diferentes; no obstante, la historia es nuestra mejor aliada para ubicarnos en las trayectorias que las mujeres tuvieron que recorrer para llegar a ocupar esos espacios que la sociedad tradicional impedía a ese sector vulnerable y marginado para dejarle incursionar en la ciencia, la astronomía, aritmética, las matemáticas y la medicina.

3. El estado del arte de género y participación de las mujeres en la ciencia y en los Cuerpos Académicos

La participación de las mujeres en el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México ha sido objeto de una cantidad importante de investigaciones. En el trabajo de Magali Cárdenas Tapia, del Instituto Politécnico Nacional, México, *La Participación De Las Mujeres Investigadoras en México*, publicado en la revista Investigación Administrativa, volumen 44, número 116, en el año 2015; la investigadora estableció como objetivo evaluar la equidad de género en la investigación, en ese caso centró su atención en las investigadoras del Sistema Nacional de Investigadores SNI. Para ello la investigadora consideró el total de investigadores

vigentes en los años 2012, 2013 y 2015; clasificando la información por género, por área y por nivel, y en las universidades más importantes. En sus resultados por género destaca que la participación de mujeres en la investigación es menor que la de los hombres, señaló que en 2012 el porcentaje de mujeres fue de un 33% y en 2013 y 2015 solo habían aumentado dos puntos porcentuales. Destacó la presencia de mujeres por áreas, aunque reveló la mayor concentración de áreas específicas establecidas por el propio SNI y que las mujeres participan básicamente en el nivel candidata y I del sistema, en los niveles II y III disminuye la participación. En cuanto a las universidades, la UNAM registró un 40% de participación de mujeres, siguiéndole la UAM y el IPN.

No obstante, en otro trabajo publicado en la revista *Agricultura Sociedad y Desarrollo*, también del año 2015, por Angélica Mendieta-Ramírez, señala el crecimiento de la participación de las mujeres en la ciencia, incluso sugiere el diseño de una política basada en una cultura de género incluyente para el establecimiento de programas que fortalezcan su desarrollo y su pleno reconocimiento y respeto, basado en el trabajo colaborativo y con la intención de que se consolide su desarrollo como promotoras del conocimiento e impulsoras de la innovación tecnológica del país. El trabajo fue de corte cualitativo y dio como resultado la aún escasa participación de las mujeres en la ciencia.

Producción de conocimiento de los académicos y las académicas en los Cuerpos Académicos en las universidades públicas estatales. Una mirada con perspectiva de género, publicado por Teresa de Jesús Guzmán Acuña, en la Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, en el año 2016, es otro trabajo de investigación de este corte. En él se señala que, aunque es cierto que la presencia femenina ha ido en aumento, indica que las brechas de género persisten y que habrían que analizarse desde otros enfoques. Esto, ya que su presencia referente a categorías científicas o niveles de calificación, las mayores jerarquías están ocupadas por los hombres, con porcentajes más altos. Reafirma, como en los anteriores estudios, que a mayor nivel del SNI, menor porcentaje de mujeres, así como su posibilidad de inserción por áreas del conocimiento. El propósito de su investigación fue obtener una descripción de los modos colectivos de producción del conocimiento de los Cuerpos Académicos (CA). Lo que encontró es que aún la participación era mayoritariamente de hombres, tanto por integrantes como por liderazgos, confirmó que las integrantes del Cuerpo Académico que están en el SNI, están en su mayoría en los niveles básicos; es decir, en Candidato y nivel I y que, en cuanto a la participación, ellas siguen en menor porcentaje que los hombres.

4. La consolidación de los Cuerpos Académicos, la participación de las mujeres y un análisis de lo encontrado

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) tuvo sus orígenes en el año 1996, producto de un diagnóstico de la situación que prevalecía en ese momento con el profesorado universitario y para articular desde ahí la planeación, la evaluación y el financiamiento público (Rodríguez, 2002).

En el programa de mejoramiento, se define a los Cuerpos Académicos, como aquellos grupos de profesores de tiempo completo PTC que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (investigación o estudio), con formación completa, capaz de realizar con calidad sus funciones de investigación docencia, gestión y tutoría, lo que les permite comprender y comunicar conocimientos en niveles superiores a los que imparten con experiencia apropiada (DOF. 30-12-2007).

Esta definición se puede consultar en la página institucional de la UATx, en la que dice que un Cuerpo Académico (CA) es concebido como una pequeña comunidad científica, la cual produce y aplica conocimiento mediante el desarrollo de una o varias líneas de investigación. En la misma página se señala que, de acuerdo al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP-SEP), un Cuerpo Académico está integrado por individuos que:

- Comparten metas comunes para generar conocimientos, realizar investigación aplicada o desarrollos tecnológicos.
- Generan conocimiento, investigación aplicada o desarrollos tecnológicos de manera colegiada y complementaria, a través de proyectos innovadores, teniendo como evidencia del trabajo los productos académicos que generan: libros, capítulos de libros, patentes, prototipos, artículos indexados, artículos arbitrados, asesorías, consultorías, informes técnicos, obras de arte, etcétera.
- Muestran solidez y madurez de las líneas de investigación que cultivan.
- Se agrupan en número suficiente para desarrollar las líneas propuestas, manteniendo una comunicación e interacción eficaz y continua.
- Forman redes de Colaboración Académica (DOF. 30-12-2007).

Se supone que desde los CA también se fomenta la producción del conocimiento y la formación de investigadores en los posgrados aumenta en calidad en la medida en que los CA se consolidan las IES aumentan:

- a. La investigación colegiada
- b. La capacidad institucional para generar el conocimiento

- c. La capacidad institucional para aplicar el conocimiento
- d. La integración y la coordinación de los recursos
- e. Fortalecen los programas educativos (SEP, 2019).

Los CA se clasifican debido a su nivel de consolidación en tres niveles:

1. Cuerpos Académicos en formación (CAEF).
2. Cuerpos Académicos en consolidación (CAEC).
3. Cuerpos Académicos consolidados (CAC).

4.1. La sistematización de los resultados

La metodología fue cuantitativa documental y descriptiva, el diseño de la investigación representó un trabajo de corte inductivo-deductivo no representativo realizado a partir del enfoque de análisis de contenido por quinquenio, (Andréu, 2002), en el que se buscó identificar la participación de las mujeres investigadoras universitarias en la consolidación de los Cuerpos Académicos de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

En el proceso de la investigación se hizo una revisión y análisis de cómo se han ido consolidando los Cuerpos Académicos de la UATx, y la presencia de las mujeres docentes investigadoras. Para hacer más asequible la información el análisis se hace en 3 periodos de cinco años; es decir, quinquenales, en los que se van describiendo por coordinación de división los tres periodos, los niveles de los CA y los porcentajes por género (Los periodos de análisis, 2008, 2013 y 2019).

Para iniciar con este comparativo, en lo que corresponde al nivel de formación de los Cuerpos Académicos por quinquenio, es importante mencionar que en la Autónoma de Tlaxcala se ordenaron de acuerdo a las cuatros divisiones que integran la estructura organizativa: División de Ciencias Sociales y Administrativas, División de Ciencias y Humanidades, División de Ciencias Biológicas y División de Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología. El análisis se hace por tres categorías a) Nivel de Formación, b) Género y Liderazgos c) Nivel académico. Esta última categoría solo se hace por coordinación en él y para el año 2018, ya que la coordinación de CA institucionales, únicamente publica esta información en la página institucional de la UATx, por lo que corresponde a los otros quinquenios.

a. Análisis por nivel de formación

En la Tabla 1, que corresponde al año 2008, se encontraban registrados 37 CA, de los que la mayor parte; es decir, 32, que significaban el 86%, estaban en nivel

de formación, concentrando la mayor parte de ellos en el área de Ciencias Sociales y Administrativas con 14 CA en Formación, y solo un CA Consolidado por cada una de las áreas de Ciencias Básicas, Biológicas y Administrativas.

Tabla 1. Conformación de los Cuerpos Académicos por Coordinación de división, 2008

Divisiones	CA	Nivel de Formación de los CA					
		EF		EC		C	
Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología	6	5				1	
Ciencias Biológicas	12	9		2		1	
Ciencias Sociales y Administrativas	15	14				1	
División de Ciencias y Humanidades	4	4					
	37	32	86%	2	6%	3	8%

Fuente: elaboración propia con base en información de la Coordinación de CA 2019.

En la Tabla 2, después de 5 años se reduce significativamente el número de CA en Formación para nutrir más a los CA en Consolidación, lo que en 2008 estaban con un 6% para el 2013 aumenta a un 37% y en menor porcentaje para los CA en Consolidación. No obstante, lo que se puede observar es el nivel de habilitación de los colegiados en Formación, para pasar de un 86% en el 2008 a un 49% en 2013. Sin embargo, esto no es negativo, ya que es una dinámica sucesoria, en la que se pasa de un nivel de Formación en Consolidación o Consolidados.

Tabla 2. Conformación de los Cuerpos Académicos por Coordinación de división, 2013

Divisiones	CA	Nivel de Formación de los CA					
		EF		EC		C	
Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología	7	3		4		0	
Ciencias Biológicas	13	7		2		4	
Ciencias Sociales y Administrativas	16	6		8		2	
División de Ciencias y Humanidades	7	5		2		0	
	43	21	49%	16	37%	6	14%

Fuente: elaboración propia con base en información de la Coordinación de CA 2019.

En la Tabla 3, que son los datos más recientes que registra la coordinación de CA, se observa cómo aumentaron el número de CA, y que la mayoría; es decir, el 40% de los 57 CA registrados hasta esta fecha, para las cuatro divisiones se concentran en los CA Consolidados. Es decir, sí se observa un número importante de CA en Formación, no obstante, se han consolidado 23 de ellos, dejando atrás en número a los CA en Formación y en Consolidación.

Tabla 3. Conformación de los Cuerpos Académicos por Coordinación de división 2018

Divisiones	CA	Nivel de Formación de los CA					
		EF	EC	C			
Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología	10	7	0	3			
Ciencias Biológicas	18	1	7	10			
Ciencias Sociales y Administrativas	19	6	6	7			
División de Ciencias y Humanidades	10	7	0	3			
	57	21	36%	14	24%	23	40%

Fuente: elaboración propia, con base en la información de la Coordinación de CA 2019.

Lo que dejan más claro estas tablas, es que en un lapso de 10 años los Cuerpos Académicos en la UATx crecieron exponencialmente, como ocurre a nivel nacional, pasando de un total de 37 a 58; es decir, hubo un aumento de por lo menos un 55.6% en el número de CA en ese periodo de tiempo, lo cual sin duda abona a consolidar institucionalmente a la universidad en su calidad y habilitación de sus integrantes.

b. Género y liderazgos

Para continuar con el análisis, en la Tabla 4, lo que se muestra es una descripción por género; es decir, se revisó con porcentajes la participación de las docentes, (F), y los hombres docentes (M). Aquí se puede ver que mayormente; es decir, el 63% de los hombres, integran los CA y que el 79% se ubican en los 15 CA de la división de Ciencias Sociales y Administrativas. En cuanto a las mujeres docentes e investigadoras, es en la división de ciencias y humanidades donde numéricamente, es decir 18 mujeres, tiene un poco más de presencia, superando a los hombres con un 72% de ellas, y formando parte de cuatro CA que se registraban en ese momento y que según la Tabla 1 eran CA en formación.

Tabla 4. Resumen de los CA, total de integrantes por género 2008

Divisiones	No. de Cuerpos Académicos	Integrantes				
		F		M		
Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología	6	39	10	26%	29	74%
Ciencias Biológicas	12	109	50	46%	59	54%
Ciencias Sociales y Administrativas	15	98	21	21%	77	79%
División de Ciencias y Humanidades	4	25	18	72%	7	28%
Total	37	271	99	37%	172	63%

Fuente: elaboración propia con base en información de la Coordinación de CA 2019.

Lo anterior se complementa con la información de la Tabla 5, en la que podemos observar que, en cuanto al liderazgo, en el año 2008, de los 37 CA formados, solo en la División de Ciencias y Humanidades el 75% de 4 CA estaban siendo liderados por mujeres, es decir, 3 CA. En las otras tres divisiones, incluida la de Ciencias Básicas en la que el 100%; es decir, los 6 CA registrados estaban dirigidos por hombres (M).

En resumen, en el año 2008 del total de 271 integrantes en las cuatro divisiones, 99 eran mujeres; es decir, el 37%, y 172 masculinos (63%). Lo que se observa es que predominaba la presencia de profesores en la conformación de Cuerpos Académicos, lo cual se constata, ya que en lo que corresponde al liderazgo 14 CA; es decir, el 38% de ellos, estaban liderados por profesoras, y 23; es decir, el 62% por profesores.

Tabla 5. Resumen de los CA, Liderazgos por Género 2008

Divisiones	No. de Cuerpos Académicos	Lideres		
		G	No	%
Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología	6	F	0	0
		M	6	100
Ciencias Biológicas	12	F	4	33
		M	8	67
Ciencias Sociales y Administrativas	15	F	7	47
		M	8	53
División de Ciencias y Humanidades	4	F	3	75
		M	1	25
Total	37	F	14	38%
		M	23	62%

Fuente: elaboración propia, con base en información de la Coordinación de CA 2019.

En el año 2013, como se puede observar en la Tabla 6, del total de los 212 integrantes de los 43 CA, solo el 43% eran profesoras y únicamente en el área de humanidades el 57 eran mujeres y en ciencias biológicas el 50% de ellas.

Tabla 6. Resumen de los CA total de integrantes y liderazgos por género 2013

Divisiones	No. de Cuerpos Académicos		Total de integrantes			
			F		M	
Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología	7	38	12	32%	26	68%
Ciencias Biológicas	13	70	35	50%	35	50%
Ciencias Sociales y Administrativas	16	74	27	36%	47	64%
División de Ciencias y Humanidades	7	30	17	57%	13	43%
Total	43	212	91	43%	121	57%

Fuente: elaboración propia, con base en información de la Coordinación de CA 2019.

En cuanto a los liderazgos en 2013, de los 43 CA, el 70% estaban a cargo de docentes hombres y solo se nota una ligera presencia de las mujeres como líderes en el área de Ciencias Biológicas con un 38%; es decir, solo 5 mujeres son líderes en esta área, predominando la presencia masculina (ver Tabla 7).

En resumen, en 2013, del total de 212 integrantes en las cuatro divisiones, 91 eran mujeres; es decir, el 43%, y 121 masculinos (57%). Lo que se observa es que predominaba la presencia de profesores en la conformación de Cuerpos Académicos, lo cual se constata, ya que en lo que corresponde al liderazgo 13 CA; es decir, el 30% de ellos estaban liderados por profesoras, y en mayoría numérica 30 líderes que representan el 70% por profesores.

En el año 2018, los porcentajes en cuanto a género y liderazgos tienen ligeros movimientos. De 238 integrantes el 48% son docentes mujeres, notándose su mayor presencia en el área de ciencias biológicas, en las que representan el 57% y en la división de ciencias y humanidades con el 54%, pasando con esto del 50%. Esto, en concordancia con las políticas de paridad de género. En esta Tabla 8 se nota cómo en las cuatro divisiones ha aumentado considerablemente la presencia de mujeres docentes en los CA, a excepción de Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología, en la que se mantiene el predominio del profesorado masculino en los CA.

Tabla 7. Resumen de los CA, liderazgos por género 2013

Divisiones	No. de Cuerpos Académicos	Lideres		
		G	No	%
Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología	7	F	1	14%
		M	6	86%
Ciencias Biológicas	13	F	5	38%
		M	8	62%
Ciencias Sociales y Administrativas	16	F	5	31%
		M	11	69%
División de Ciencias y Humanidades	7	F	2	29%
		M	5	71%
Total	43	F	13	30%
		M	30	70%

Fuente: elaboración propia, con base en información de la Coordinación de CA 2019.

Tabla 8. Resumen de los CA total de Integrantes por Género 2018

Divisiones	No. de Cuerpos Académicos		Total de integrantes			
			F	%	M	%
Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología	10	42	16	38%	26	62%
Ciencias Biológicas	18	75	43	57%	32	43%
Ciencias Sociales y Administrativas	19	80	33	41%	47	59%
División de Ciencias y Humanidades	10	41	22	54%	19	46%
Total	57	238	114	48%	124	52%

Fuente: elaboración propia, con base en información de la Coordinación de CA 2019.

En la Tabla 9 de los 57 CA registrados los liderazgos por género continúan predominando los docentes masculinos, destaca que en Ciencias Biológicas el 56% de los 18 CA estaban liderados por mujeres y que en la división de Ciencias y Humanidades se presentara un 50-50, lo cual denota ese avance en cuanto a presencia por parte de las docentes femeninas lo cual denota como las docentes han ido afianzando su presencia en estos espacios de desarrollo académico profesional e institucional

En resumen, tanto en integrantes como en liderazgos, para el año 2018 como se observa en la Tabla 9 del total de 238 integrantes en las cuatro divi-

siones, 114 eran mujeres es decir el 48% y 124 masculinos, (52%). Lo que se observa es que predominaba la presencia de profesores en la conformación de Cuerpos Académicos, lo cual se constata, ya que en lo que corresponde al liderazgo 26 CA, es decir el 46% de ellos, estaban liderados por profesoras, y 31, es decir el 62% por profesores.

Tabla 9. Resumen de los CA, Liderazgos por Género 2018

Divisiones	No. de Cuerpos Académicos	Lideres		
		G	No	%
Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología	10	F	4	40%
		M	6	60%
Ciencias Biológicas	18	F	10	56
		M	8	44
Ciencias Sociales y Administrativas	19	F	7	37%
		M	12	63%
División de Ciencias y Humanidades	10	F	5	50%
		M	5	50%
Total	57	F	26	46%
		M	31	62%

Fuente: elaboración propia, con base en la información de la Coordinación de CA 2019.

c. Análisis por nivel académico

Para el análisis académico, de los 19 CA académicos de la Tabla 10, se escribe el nombre del CA, los cuales son emanados de las facultades de Trabajo social, Sociología, Derecho, Contabilidad Administración de Recursos Humanos, Administración Pública, Análisis Regional, Ciencias Políticas y Administración, Psicología social. Participan 80 profesores y profesoras los que, en su mayoría, el 75% (60) registran nivel de doctorado, el 24% (19) con maestría y 1% (1) con licenciatura, de los que sus integrantes el 59% (47) son masculinos y el 41% (33) mujeres.

En la Tabla 11 se muestra a los CA de la División de Ciencias y Humanidades, y cuyos nombres se relacionan con la Docencia e Idiomas Extranjeros, la Historia Social, Filosofía de la Educación, Literatura, Educación, Gestión y Políticas Educativas. En total son 10 CA en los que sus 41 integrantes, el 46% (19) son hombres y el 54% (22) son mujeres, y en el que el 61% (25) tiene grado de doctorado y el 39% (16) tienen el grado de maestría. En esta división, el 50% de los 10 está liderado por mujeres y el otro 50% por hombres. Es decir, se aplica la paridad de género para la coordinación.

Tabla 10. División de Ciencias Sociales y Administrativas

No.	Nombre	Nivel	Comunicativo	Constructivista	Colaborativo
1	Desarrollo Empresarial	Consolidado	5	Masculino	Dr. Arturo Sánchez Sánchez [Responsable del Cuerpo] Dra. Alejandra Raquel Méndez Flores [Miembro] Dra. Susana Sarmiento Paredes [Miembro] Mtra. María Guadalupe Cruz García [Miembro] M.C. Adán Sánchez López [Miembro]
2	Desarrollo Humano	Consolidado	4	Masculino	Dr. Rogelio Alberto Sánchez Cortes [Responsable del Cuerpo] Dra. Gloria Ramírez Elías [Miembro] Dr. Luis Corona Velázquez [Miembro] M.C. José Luis Moreno Rivera [Miembro]
3	Análisis Regional Sociopolítico	Consolidado	6	Masculino	Dr. Ricardo Romano Garrido [Responsable del Cuerpo] Mtro. Carlos Bustamante López [Miembro] Dr. Alberto Conde Flores [Miembro] Dr. Osvaldo Arturo Romero Melgarejo [Miembro] Dra. María Magdalena Sam Bautista [Miembro] Dr. Rafael Molina Sandoval [Miembro]
4	Análisis Regional y Estudios Metropolitanos	Consolidado	3	Femenino	Dra. Celia Hernández Cortes [Responsable del Cuerpo] Dr. Jaime Ornelas Delgado [Miembro] Dra. María Isabel Castillo Ramos [Miembro]
5	Garantismo y política criminal	Consolidado	6	Masculino	Dr. José Zamora Grant [Responsable del Cuerpo] Dr. Genaro Salvador Carnero Roque [Miembro] Dr. José Roberto Armando Espinoza Juárez [Miembro] Dr. Raúl Ávila Ortiz [Miembro] Dr. Eduardo Lozano Tovar [Miembro] Dr. Pablo Alberto Lima Paul [Miembro]

6	Estudios de Género Educación y Juventud	Consolidado	4	Femenino	Dra. Aurelia Flores Hernández [Responsable del Cuerpo] Dra. Carmen Leticia Flores Moreno [Miembro] Dra. Leonor Luz María Rocha Pérez [Miembro] Dra. María Mercedes Adelina Espejel Rodríguez [Miembro]
7	Estrategias e Innovación en las organizaciones	Consolidado	4	Masculino	Dr. Víctor Job Paredes Cuahquentzi [Responsable del Cuerpo] Dra. Verónica Nava Mozo [Miembro] Dra. Edit Hernández Flores [Miembro] M.C. Marcelo Paredes Cuahquentzi [Miembro]
8	Políticas públicas grupos vulnerables y Educación	En consolidación	3	Masculino	Dr. Rene Elizalde Salazar [Responsable del Cuerpo] Dra. Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza [Miembro] Dr. Moisés Mecalco López [Miembro]
9	Sistemas Socio ambientales Complejos	En consolidación	4	Masculino	Dr. Alfredo Delgado Rodríguez [Responsable del Cuerpo] Dr. Pedro Antonio Ortiz Báez [Miembro] Dr. Francisco Gómez Rabago [Miembro] Dr. Alberto Conde Flores [Miembro]
10	Neoconstitucionalismo, buena Política y Argumentación Jurídica	En consolidación	4	Masculino	Dr. Serafín Ortiz [Responsable del Cuerpo] Dr. Omar Vázquez Sánchez [Miembro] Dr. Favian Aquihuatl Denicia [Miembro] Mtra. Marla Daniela Rivera Moya [Miembro]
11	Estudios Contables	En consolidación	7	Femenino	Dra. Sofía Mitre Camacho [Responsable del Cuerpo] Dr. Ernesto Meza Sierra [Miembro] Dr. Senon Juan Sánchez Osorio [Miembro] Dr. Enrique Vázquez Fernández [Miembro] Mtra. Virginia Castro López [Miembro] Mtra. Rosalinda Armas Gómez [Miembro] Dr. Doroteo - Nava [Miembro]

12	Trayectorias Culturales, Expresiones Sociales y Psicológicas	En consolidación	4	Femenino	Dra. Judith Esther Carro Bautista [Miembro] Lic. Hilda Cabrera Palafox [Miembro] Mtra. Karla Cruz Sánchez [Miembro] Dra. Cecilia López Pozos [Miembro]
13	Políticas Públicas Sociedad y Estudios de Género	En consolidación	3	Femenino	Dra. Edith Mendieta Mendieta [Responsable del Cuerpo] Dra. Dora Rodríguez Soriano [Miembro] Mtra. Olivia Araceli Aguilar Hernández [Miembro]
14	Gestión del Conocimiento en los Negocios	En consolidación	5	Masculino	Dr. Edgar Hernández Zavala [Responsable del Cuerpo] Dr. Fernando Javier García Colina [Miembro] Dr. Cuauhtémoc Crisanto Campos Rangel [Miembro] Dr. Saúl Crispín Juárez Hernández [Miembro] Dr. Juan George Zecua [Miembro]
15	Ciencias Sociales Aplicadas	En formación	3	Femenino	Mtra. Edith Salazar de Gante [Responsable del Cuerpo] Dr. Gustavo Alberto González Guerrero [Miembro] M.C. Alfredo Partida Guzmán [Miembro]
16	Capital Humano en la Organización	En formación	3	Femenino	M.C. Gabriela Hernández Flores [Responsable del Cuerpo] M.C. María Alejandra Cordero Lara [Miembro]
17	Políticas Criminológicas	En formación	3	Masculino	Dr. Delfino Hernández López [Responsable del Cuerpo] Mtra. Sonia Álvarez Farfán [Miembro] Dr. Álvaro Sánchez Márquez [Miembro]
18	Seguridad Pública, Oralidad y Delincuencia Organizada	En formación	4	Masculino	Dr. Osvaldo Ramírez Ortiz [Responsable del Cuerpo] Dr. German García Montealegre [Miembro] Lic. Laura Alejandra Ramírez Ortiz [Miembro] M.A.P. Emma Beatriz Barrientos Mercado [Miembro]

19	Justicia Internacional, contextos Locales de Injusticia y Derechos Humanos	En formación	5	Masculino	Dr. Luis Armando González Placencia [Responsable del Cuerpo] Mtra. Herminia Hernández Jiménez [Miembro] Dr. Mario Santiago Juárez [Miembro] Dr. Mario Alfredo Hernández Sánchez [Miembro] Dr. José Antonio Guevara Bermúdez [Miembro]
----	--	--------------	---	-----------	---

Fuente: elaboración propia, con base en la página <https://www.uatx.mx/cuerposacademicos/>

Tabla 11. División de Ciencias y Humanidades

No.	Nombre del CA	Nivel	Integrantes	Líder	Colaborativo
1	Gestión y Políticas Educativas	Consolidado	4	Masculino	Dr. Felipe Hernández Hernández [Responsable del Cuerpo] Dr. Tomas Atonal Gutiérrez [Miembro] Dra. María Elza Eugenia Carrasco Lozano [Miembro] Dra. Adriana Carro Olvera [Miembro]
2	Procesos Educativos	Consolidado	6	Femenino	Dra. Ana Bertha Luna Miranda [Responsable del Cuerpo] Dr. Cesar Sánchez Olavarría [Miembro] Dra. Alicia de los Ángeles Colina Escalante [Miembro] Dr. Rafael Reyes Chávez [Miembro] Dra. Mariela Sonia Jiménez Vásquez [Miembro] Dr. José Raúl Antonio Osorio Madrid [Miembro]
3	Lenguas Modernas	Consolidado	4	Femenino	Dra. María Cristina Castro Azuara [Responsable del Cuerpo] Dra. Rosalina Domínguez Ángel [Miembro] Mtra. Laura Aurora Hernández Ramírez [Miembro] Dr. Refugio Nava Nava [Miembro]
4	Modernidad y Humanismo	Formación	4	Masculino	Dr. José Antonio Mateos Castro [Responsable del Cuerpo] Mtro. Mario Díaz Domínguez [Miembro] Mtro. Rene Vázquez García [Miembro] Dra. María del Rocío Lucero Muñoz [Miembro]
5	Historia, Coyunturas	Formación	5	Masculino	Dr. Marciano Netzahualcoyotzi Méndez [Responsable del Cuerpo] Lic. José Juan Juárez Flores [Miembro] Lic. Ricardo Olivares Talavera [Miembro] Mtro. Miguel Ángel Aristeo Pineda Ramírez [Miembro] M.C. Olivier Francisco Eissa Ortiz [Miembro]
6	Historia	Formación	3	Masculino	Dr. Juan Uvaldo Estrada Ramos [Responsable del Cuerpo] Mtra. Mercedes Bustamante Sosa [Miembro] Dra. María Elizabeth Jaime Espinosa [Miembro]

7	Vulnerabilidad, Desarrollo Humano y Políticas públicas	Formación	4	Femenino	Dra. Mónica Patricia Toledo González [Responsable del Cuerpo] Dr. Ricardo Nava Olivares [Miembro] Mtro. Rodolfo Gamiño Muñoz [Miembro] M.C. Raúl Jiménez Guillen [Miembro]
8	Familia y Suicidio	Formación	4	Femenino	M.C. Alejandra Nava Ernult [Responsable del Cuerpo] M.C. Martha Nava Flores [Miembro] Lic. Sacnite Jiménez Canseco [Miembro] Dra. María Mónica Anastacia Quiñ Meléndez [Miembro]
9	Enseñanza/ Aprendizaje	Formación	3	Femenino	Dra. Irais Ramírez Balderas [Responsable del Cuerpo] Mtra. Yamina Flores Meneses [Miembro] Dra. Patricia María Guillen Cuamatzi [Miembro]
10	Educación Especial e Inclusión	Formación	4	Masculino	Dr. Josué Antonio Camacho Candia [Responsable del Cuerpo] Dra. Claudia Berenice Mendoza Ramírez [Miembro] Dra. Andrea Saldivar Reyes [Miembro] M.C. Josué Guzmán Zamora [Miembro]

Fuente: elaboración con base en la página <https://www.uatx.mx/cuerposacademicos/>

En la división de Ciencias Biológicas que se describen en la Tabla 12, en cuanto a las características de nivel académico de 18 CA que conforman esta división en la que participan 75 integrantes, de los que el 43% (32) son masculinos y el 57% (43) son mujeres y de los que el 71% (53) tienen el grado de doctorado, el 23% (17) maestría, el 1% (1) licenciatura y el 3% (4) Enfermería, y en los que el 56% están siendo liderados por mujeres y el 44% por hombres.

Finalmente, en la división de Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología, que se observa en la Tabla 13, de los 10 CA que la integran se encuentran conformados por 42 integrantes, de los que el 62% (26) son hombres y el 38% (16) son mujeres; y en este caso el 67% (28) tienen el grado de doctorado, 31% (13) maestría, 0.02% (1) licenciatura, liderados el 40% por mujeres y el 60% por hombres.

Tabla 12. División de Ciencias Biológicas

No.	Nombre del CA	Nivel	Integrantes	Líder	Colaborativo
1	Ciencias Biológicas	Consolidado	4	Masculino	Dr. Arturo Estrada Torres [Responsable del Cuerpo] M.C. Laura Verónica Hernández Cuevas [Miembro] Dr. José Luis Martínez y Pérez [Miembro] Dra. Alba Mónica Montiel González [Miembro]

2	Estudios de Sistemas Naturales y Artificiales	Consolidado	3	Masculino	Dr. Juan Suarez Sánchez [Responsable del Cuerpo] Dr. Hépólito Muñoz Nava [Miembro] Dr. Saturnino Orozco Flores [Miembro]
3	Ciencias Ambientales	Consolidado	4	Femenino	Dra. Edelmira García Nieto [Responsable del Cuerpo] Dr. Héctor Santos Luna Zendejas [Miembro] Dra. Libertad Juárez Santacruz [Miembro] Dra. Elizabeth García Gallegos [Miembro]
4	Biotecnología	Consolidado	3	Masculino	Dr. Gerardo Díaz Godínez [Responsable del Cuerpo] Dra. María del Carmen Sánchez Hernández [Miembro] Dr. Rubén Díaz Godínez [Miembro]
5	Fisiología del Comportamiento	Consolidado	7	Femenino	Dra. Margarita Martínez Gómez [Responsable del Cuerpo] M. en C. Rene Zempoalteca Ramírez [Miembro] Dra. Verónica Reyes Meza [Miembro] Dra. María de Lourdes Artega Castañeda [Miembro] Dr. Amando Bautista Ortega [Miembro] Dr. Francisco Castelán [Miembro] Mtra. Dora Luz Corona Quintanilla [Miembro]
6	Fisiología del área Pélvica	Consolidado	3	Femenino	Dra. Yolanda Cruz Gómez [Responsable del Cuerpo] Dra. Rosa Angélica Lucio Lucio [Miembro] Dra. Margarita Juárez Romero [Miembro]
7	Ambiente y Genética	Consolidado	4	Masculino	Dr. Pedro Rafael Valencia Quintana [Responsable del Cuerpo] Mtro. José Mariano Rigoberto Montiel González [Miembro] Dr. Guillermo Alejandro Pérez Flores [Miembro] M. en C. Juana Sánchez Alarcón [Miembro]
8	Ecología de la Conducta	Consolidado	4	Masculino	Dr. Carlos Alberto Lara Rodríguez [Responsable del Cuerpo] Dra. María Guadalupe Santiago Martínez [Miembro] Dra. Citlalli Castillo Guevara [Miembro] M. en C. Gema Lilia Galindo Flores [Miembro]
9	Biología de la Reproducción	Consolidado	4	Masculino	Dr. Oscar González Flores [Responsable del Cuerpo] Dr. Ángel Ismael Melo Salazar [Miembro] Dr. Kurt Leroy Hoffman Tíber [Miembro] Dr. Francisco Javier Lima Hernández [Miembro]
10	Metabolismo y Reproducción	Consolidado	3	Femenino	Dra. Estela Cuevas Romero [Responsable del Cuerpo] Dra. Leticia Nicolás Toledo [Miembro] Dr. Jorge Rodríguez Antolín [Miembro]

11	Salud y Epidemiología Bucal	En consolidación	8	Femenino	Dra. Elvia Ortiz Ortiz [Responsable del Cuerpo] M. en C. Aurora Lucero Reyes [Miembro] E.E.P. Reyna Isabel Cortes Flores [Miembro] M.C. Estela del Carmen Velasco León [Miembro] M.S.P. Patricia Limón Huitrón [Miembro] E.E. Jorge Arturo Vera Rojas [Miembro] Dra. Madai Angélica Gómez Camarillo [Miembro] E.E. Armando Francisco Javier Lara Rosano [Miembro]
12	Salud Pública y Nutrición	En consolidación	5	Masculino	Dr. Daniel Méndez Iturbide [Responsable del Cuerpo] M.C. Iván Hernández Ramírez [Miembro] Dr. Pablo Méndez Hernández [Miembro] M.C. Lisbet Arguelles Martínez [Miembro] Dra. Margarita Cervantes Rodríguez [Miembro]
13	Ecología Fisiológica y del Comportamiento en Ambientes Naturales y Antropizados	En consolidación	4	Femenino	M.C. María Luisa Rodríguez Martínez [Responsable del Cuerpo] Dr. Jorge Vázquez Pérez [Miembro] Dra. Bibiana Carolina Montoya Loaiza [Miembro] Dr. Alejandro Ariel Ríos Chelen [Miembro]
14	Ecología y Sistemática de Hongos y Mixomicetos	En consolidación	4	Femenino	Dra. Adriana Montoya Esquivel [Responsable del Cuerpo] Dra. María Mercedes Rodríguez Palma [Miembro] Dra. Yolanda Nava Gutiérrez [Miembro] M. en C. Alejandro Kong Luz [Miembro]
15	Producción Pecuaria Sustentable	En consolidación	3	Masculino	Dr. Jorge Luis Yáñez Hernández [Responsable del Cuerpo] Dr. Alfonso Soto Sánchez [Miembro] Dr. Juan Manuel González Alvarado [Miembro]
16	Agroecosistemas y Sociedad	En consolidación	4	Femenino	Lic. Hermila Orozco Bolaños [Responsable del Cuerpo] Dra. Maricela Hernández Vázquez [Miembro] M. en C. María Guadalupe Juárez Ortiz [Miembro] Dra. Guillermina García Juárez [Miembro]
17	Cuidado de la Salud en El Ciclo de Vida y Educación en Enfermería	En consolidación	5	Femenino	Dra. Magdalena Hernández Ramírez [Responsable del Cuerpo] Mtra. Irma Alejandra Hernández Vicente [Miembro] M.C. Irma Lumbreras Delgado [Miembro] M.C. María del Rocío Báez Alvarado [Miembro] M.C. Clara Arlina Juárez Flores [Miembro]
18	Comunicación Neuroendócrina	En formación	3	Femenino	Dra. Magdalena Guadalupe Rodríguez Santiago [Responsable del Cuerpo] Dra. María Laura Sánchez Huerta [Miembro] Dr. José Vázquez Talavera [Miembro]

Fuente: elaboración propia, con base en la página <https://www.uatx.mx/cuerposacademicos/>

Tabla 13. División de Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología

No.	Nombre del CA	Nivel	Integrantes	Líder	Colaborativo
1	Fluidos Complejos	Consolidado	4	Femenino	Dr. Shirley Carro Sánchez [Responsable del Cuerpo] Dr. Pedro Raymundo García Moran [Miembro] Dr. Jorge Castillo Tejas [Miembro] Dra. Frine López Medina [Miembro]
2	Sistemas Electrónicos Sustentables	Consolidado	3	Masculino	Dr. Miguel Ángel Carrasco Aguilar [Responsable del Cuerpo] Mtro. Francisco Epimenio Morales López [Miembro] Dr. Carlos Sánchez López [Miembro]
3	Recursos Naturales, Procesos Químicos y Medio Ambiente	En consolidación	5	Masculino	Dr. Fernando Pérez Villaseñor [Responsable del Cuerpo] Dra. Eneida Reyes Pérez [Miembro] Dra. Ma. del Rocío Castillo Estrada [Miembro] Dr. Arturo Elías Domínguez [Miembro] Mtra. María Verónica Hernández Ruiz [Miembro]
4	Diseño y Administración en Ingeniería Mecánica	En consolidación	4	Masculino	Dr. José Manuel Cervantes Vázquez [Responsable del Cuerpo] Dr. Miguel Ángel Munive Rojas [Miembro] M.C. Arnulfo Feliciano Sánchez Cortes [Miembro] Dra. Barbarela Dávila Carmona [Miembro]
5	Sistemas Distribuidos	En consolidación	5	Femenino	Dra. Marva Angélica Mora Lumbreras [Responsable del Cuerpo] M.C. Carolina Rocío Sánchez Pérez [Miembro] Mtra. Norma Sánchez Sánchez [Miembro] Dra. María Eneida Carmona Flores [Miembro] Dr. Alberto Portilla Flores [Miembro]
6	Sistemas Inteligentes	En consolidación	4	Femenino	Dra. Leticia Flores Pulido [Responsable del Cuerpo] Mtro. Patrick Hernández Cuamatzi [Miembro] Dr. Perfecto Malaquías Quintero Flores [Miembro] Dr. Francisco Javier Albores Velazco [Miembro]
7	Modelación Matemática	En consolidación	6	Masculino	Lic. José Erasmo Pérez Vázquez [Responsable del Cuerpo] Dra. Araceli López y López [Miembro] Mtro. Saúl Cano Hernández [Miembro] Mtro. Ricardo López Hernández [Miembro] Dr. Reinaldo Martínez Cruz [Miembro] Mtro. Roberto Rosales Flores [Miembro]
8	Probabilidad y Estadística	En consolidación	5	Femenino	Dra. Rosa María Flores Hernández [Responsable del Cuerpo] M.C. José Antonio Joaquín Durante Murillo [Miembro] M.C. Juan Morales Delgado [Miembro] Mtra. Sara Mejía Pérez [Miembro] Mtra. Blanca Leticia Dávila Gutiérrez [Miembro]

9	Procesos Químicos y Sustentabilidad	En consolidación	3	Masculino	Dr. Ángel Castro Agüero [Responsable del Cuerpo] Dr. Arturo Ortiz Arroyo [Miembro] Dr. Eduardo López López [Miembro]
10	Desarrollo Interdisciplinario de Tecnologías, Procesos y Valoración de Residuos	Formación	3	Masculino	Dr. José Antonio Guevara García [Responsable del Cuerpo] Dr. Lidia Patricia Jaramillo Quintero [Miembro] Dr. Brian Manuel González Contreras [Miembro]

Fuente: elaboración propia, con base en la página <https://www.uatx.mx/cuerposacademicos/>

5. Conclusiones

Lo que podemos observar es el aumento de CA, ya que en el periodo 2008 solo se registraban 37 y durante el periodo 2018 se tienen registrados 57. En primera, se hacen los análisis por liderazgos en los CA, por género, por división. Los resultados nos permiten concluir que la participación de las mujeres en los CA es bastante significativa, ya que actualmente más del 50% de los CA están siendo liderados por mujeres, con grado de doctorado, principalmente en las áreas de las Humanidades, lo cual indica el nivel de habilitación y el compromiso con la institución. También se puede observar que, a diferencia del primer quinquenio de análisis, a la fecha son más CA Consolidados y en Consolidación, y que a excepción de la división de Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología, en donde aún la mayor parte son docentes masculinos, se percibe ya una presencia importante de mujeres investigadoras. También se observa una marcada presencia de profesoras en las áreas de Ciencias Sociales; no obstante, en las Ciencias Exactas su presencia aún es de un 30% a un 70%. Esto indica, como señala Keller (1995), que hoy día no podemos decir que se margina a las mujeres, a pesar de que hay un sesgo de género, que impide el completo desarrollo de las académicas e investigadoras en las universidades. Es decir, sí hay presencia de ellas, pero como se pudo advertir, la mayor parte de los liderazgos está a cargo de docentes masculinos, y aún son más en número. Como señala Casado (2011), los puestos jerárquicos son ocupados en mayor medida por los hombres y, aunque se está pugnando por la paridad de género, el resultado es que no se logra garantizar su completa participación.

Referencias

Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de: <http://public.centrodestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.

- Cárdenas Tapia, Magali (2015), La Participación De Las Mujeres Investigadoras en México, *Revista Investigación Administrativa*, 44 (116).
- Casado, M. (2011). Sobre la persistencia del desequilibrio entre mujeres y hombres en el mundo de la ciencia. *Revista de Bioética y Derecho*, No. 21, pp. 7-13.
- CONACYT (2019). Reafirma CONACyT compromiso por la equidad de género en el marco del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/comunicados/947-reafirma-conacyt-compromiso-por-la-equidad-de-genero-en-el-marco-del-dia-internacional-de-la-mujer-y-la-niña-en-la-ciencia>.
- Coordinación Institucional de Cuerpos Académicos. <https://www.uatx.mx/cuerpos-academicos/>
- DOF. (2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*, Diario Oficial de la Federación, México, recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_240316.pdf
- DOF. (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Diario Oficial de la Federación*, México, recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007
- DOF. (2007). (*Diario Oficial de la Federación*, 30-12-2007; promep.sep.gob.mx),
- DOF. (2011). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, México, Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065.
- DOF. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo PND 2013-2018*, Diario Oficial de la Federación, México, recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- DOF. (2018). *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, México, recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.
- DOF. (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019 TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 09- 08-2019.
- DOF. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 DOF: 12/07/2019* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- González, Marta y Pérez, Eulalia. 2002. Ciencia, Tecnología y Género. *Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología, Sociedad e Innovación*, (2). Disponible en <http://www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2.htm>. Consultado el 01.06.2016.
- Guzmán Acuña, Teresa de Jesús (2016), Producción de conocimiento de los académicos y las académicas en los Cuerpos Académicos en las universidades públicas estatales. Una mirada con perspectiva de género, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XXVI, núm. 2, 2016 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/654/65456042006/html/index.html>.

- INAFED. (2019). Conmemoramos 64 años del voto de la mujer en México, <https://www.gob.mx/inafed/articulos/64-aniversario-del-voto-de-la-mujer-en-una-eleccion-federal-en-México>.
- Keller, E. (1985). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnànim. Valencia.
- Martínez, Á., Teruel, P. (2012). Filosofía y Ciencia en Hipatia, Naturaleza y Libertad. *Revista de estudios interdisciplinarios*. Número 1, 2012. ISSN: 2254-9668. pp. 283. 288.
- Martín, Azucena. (2019). La historia invisible de la mujer en la ciencia, un viaje trepidante. <https://hipertextual.com/2019/02/mujer-historia-ciencia>
- Mendieta, A. (2015). Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: un campo por cultivar. *Revista Agricultura sociedad y desarrollo*, versión impresa ISSN 1870-5472, vol.12 no.1 Texcoco ene./mar. 2015 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/654/65456042006/html/index.html>
- OEA. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). Recuperado de: <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BelemDoPara-ESPANOL.pdf>.
- ONU. (2011). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres CEDAW ONU mujeres México. Recuperado de <http://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2011/12/cedaw>
- ONU. (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.
- PNUD. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, recuperado de: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>.
- Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 133-154.
- SEP. (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. Recuperado el 16 de octubre de 2014 en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Pa

Tercera Parte

Perspectivas de los Cuerpos Académicos

Capítulo 7

Devenir de los Cuerpos Académicos en la Universidad Autónoma del Estado de México

*Ma. Del Carmen Farfán García
Enrique Navarrete Sánchez*

Introducción

La última década del siglo xx y la primera del xxi se caracterizaron por un cambio constante y progresivo. Como parte de ese cambio, en sus dimensiones económica y social, se pudieron apreciar fenómenos complejos e interrelacionados, como la globalización, una nueva organización del trabajo, la revolución tecnológica, el vertiginoso avance de las telecomunicaciones, las tecnologías computacionales y la emergencia de nuevas disciplinas, como las nanotecnologías, la biotecnología y las ciencias genómicas (Gasca, 2013).

Es así que las universidades mexicanas han enfrentado una serie de transformaciones estructurales, producto de la implementación de las políticas educativas que las han llevado a tener una nueva visión de universidad y hacia un nuevo modelo de enseñanza superior en cumplimiento de las funciones sustantivas y adjetivas de la Educación Superior.

Mientras que la Educación Superior, desde su origen, se concentraba fundamentalmente en la docencia, en la década de los setenta esta actividad se fortalece para atender el crecimiento acelerado y no regulado de la demanda estudiantil.

Es así que, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, el rol del académico se ha venido modificando, en primer lugar y hasta principios de la década de los sesenta, se pudo definir como el catedrático, cuyo centro de actividad no está ubicado en las Instituciones de Educación Superior (IES), sino en el reconocimiento y prestigio de la actividad profesional, que con la expansión de la acelerada matrícula educativa a partir de 1970, existió la necesidad de que la enseñanza fuera atendida por personal que fundamentalmente se dedicara solo a esta actividad, con lo cual surge la figura del docente (Aguirre, 1988).

Por consiguiente, crece el número de plazas de tiempo completo en las IES para cubrir con la demanda de servicios educativos, ante la carencia de docentes.

En en algunos casos se contrata a personal que no había terminado su formación profesional o no se había titulado, situación que hoy en día es inoperante. A partir de la implementación de las políticas educativas los procesos de ingreso a las IES se formalizan, llevando en la actualidad a contratar a personal académico con los más altos grados de estudio, tomando como base los requerimientos del Perfil deseable establecido por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP actualmente PRODEP).

De esta manera, en años posteriores se gestarían diversos programas para fomentar que este mismo personal contratado en años anteriores se profesionalizara o capacitara de manera disciplinaria y/o pedagógica según fuera el caso y pudiera asumir, en forma adicional, el rol de investigador.

Es así como los cambios en la educación superior se potencializan en la década de los ochenta y se enmarcan en una serie de políticas, en las cuales se introducen conceptos tales como eficiencia, eficacia, planificación estratégica y, posteriormente, al final de la década de los noventa, el término de calidad, mismo que da pauta a una serie de cambios estructurales en las universidades.

En este sentido, la política pública en el campo de la educación superior en México en los últimos años se ha centrado en la calidad educativa, estableciendo con ello una serie de indicadores y programas para implementar las acciones pertinentes, por lo cual las universidades adoptan una serie de medidas y lineamientos que impactan a su organización, así como a su funcionamiento.

En consecuencia, en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 en el Objetivo 4 se establece avanzar a un desarrollo social con oportunidades de superación individual y comunitaria bajo los principios de equidad y justicia.

Por consiguiente, a partir del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se establecen objetivos y estrategias claras para la educación superior, que precisan la consideración de un conjunto de elementos para mejorar la calidad de los procesos educativos, destacando la formación del personal académico con estudios de posgrado y su crecimiento mediante la contratación de profesores con altos niveles de formación y competencia, la flexibilización de planes y programas de estudio, la vinculación de la docencia con la investigación, la formación integral de los alumnos apoyados por los programas de tutoría.

Como se puede observar, en dicho programa se establecen políticas enfocadas hacia la calidad y la eficiencia; aunado a ello, la economía del país, reflejada en el insuficiente presupuesto público hacia las universidades, establece un esquema diferencial basado en evaluaciones sustentadas en indicadores del desempeño como una política para modernizar la educación superior. Es entonces cuando se implementan los programas de estímulos al personal académico en las universidades.

Posteriormente, el presidente Vicente Fox (2000-2006) continuó esta política. Con el propósito de promover la dedicación y permanencia del personal docente de tiempo completo de las universidades públicas estatales, se destinaron recursos por 390.3 millones de pesos, con la finalidad de proporcionar apoyo a 2,639 profesores dentro de la convocatoria de carácter individual llamada perfil deseable y a otros 3,176 con proyectos aprobados para la formación y fortalecimiento de cuerpos académicos (DOF, 2006).

Correspondientemente, los objetivos en el PND 2000-2006 se agruparon en tres puntos específicos:

1. Desarrollo social y humano: esto es, mejorar los niveles de bienestar de la población y elevar la calidad y la cobertura de la educación.
2. Crecimiento con calidad: lo que significaba promover acciones necesarias para contar con finanzas públicas sanas, y elevar la competitividad de la economía.
3. Orden y Respeto: en este aspecto el Ejecutivo Federal promovería el uso eficiente de recursos, la transparencia, y eliminaría la corrupción, así como se comprometería a defender la soberanía y la seguridad nacional (PND, 2007-2012).

En el PND 2007-2012 se plantea como eje central el desarrollo humano sustentable. Es así como la evolución de las instituciones impone al Estado nuevas obligaciones y ajusta las ya existentes. Al revisar el caso de la planeación, emerge la exigencia de planear y evaluar el funcionamiento de estas políticas y el método que se adopta es la Evaluación del Desempeño.

El PND 2007-2012 también toma como punto de partida un ejercicio de prospectiva. En la Estrategia 5 se menciona fomentar condiciones de competencia económica y libre concurrencia, así como combatir monopolios; profundizar y facilitar los procesos de investigación científica, adopción e innovación tecnológica para implementar la productividad de la economía nacional.

Por su parte, en el PND 2013-2018 se indica impulsar un México con Educación de Calidad, considerando fomentar los valores cívicos, elevar la calidad de la enseñanza y promover la ciencia, la tecnología y la innovación.

Por consecuencia, en la Estrategia 3.5.2, se mencionan los siguientes aspectos que de alguna manera impactan al desarrollo de los Cuerpos Académicos:

- Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel. Líneas de acción.

- Incrementar el número de becas de posgrado otorgadas por el Gobierno federal, mediante la consolidación de los programas vigentes y la incorporación de nuevas modalidades educativas.
- Fortalecer el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), incrementando el número de científicos y tecnólogos incorporados y promoviendo la descentralización.
- Fomentar la calidad de la formación impartida por los programas de posgrado, mediante su acreditación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), incluyendo nuevas modalidades de posgrado que incidan en la transformación positiva de la sociedad y el conocimiento.
- Apoyar a los grupos de investigación existentes y fomentar la creación de nuevos en áreas estratégicas o emergentes.
- Ampliar la cooperación internacional en temas de investigación científica y desarrollo tecnológico, con el fin de tener información sobre experiencias exitosas, así como promover la aplicación de los logros científicos y tecnológicos nacionales.
- Promover la participación de estudiantes e investigadores mexicanos en la comunidad global del conocimiento.
- Incentivar la participación de México en foros y organismos internacionales.

Todos estos elementos forman parte de la política educativa que sustenta la puesta en marcha de los programas que impactan a la educación, sobre todo se eligieron aquellos que tiene que ver con la educación superior y su profesorado.

Antecedentes de los CA

Derivado de la implementación de la política educativa, en 1996 se crea el Programa de Mejoramiento de Profesorado (PROMEP) en un inicio y a partir de 2014 PRODEP, como resultado del análisis realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación de Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) sobre la situación que prevalecía dentro del Sistema Nacional de Educación Superior, donde 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 (SEP, 2010).

En este sentido, y derivado del análisis realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la situación que prevalecía dentro del Sistema Nacional de Educación Superior, se mostró 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). Dicho análisis dio como resultado que a finales de 1996 surgiera el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA), reconociendo que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, entre éstos quizás el más importante es el Profesorado de Carrera 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 Instituciones Públicas de Educación Superior (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.

Por ello, el incremento que ha tenido el PROMEP con respecto a su población objetivo en los últimos años ha permitido establecer mecanismos que garantizan una calidad en todos los subsistemas de educación superior. Es por ello por lo que, a partir de ese momento, la SEP ha coadyuvado con el fortalecimiento de las plantas académicas, a través del PROMEP.

Posteriormente, en el PROMEP se realizó un análisis estadístico entre 1998 y 2005, donde se observó un incremento de profesores de tiempo completo (PTC) con posgrado y el desarrollo de docencia, tutoría e investigación. Del 40% de la planta docente a escala nacional, sólo el 8% poseía el doctorado, y aumentó a 71.5% con maestría y 22.1% con doctorado (SEP, 2006).

Otro dato importante del programa es que en 1996 el número de profesores de tiempo completo que pertenecían al Sistema Nacional de Investigadores (SIN) de las IES adscritas era de 5,969 y para el año 2016 fue de 25,072 (Carlos Erwin Rodríguez Hernández Vela, *El Sistema Nacional de Investigadores en números*, 2016 Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C.).

La mejora se atribuyó a la eficacia de las políticas y estrategias institucionales de conceder becas para estudios de posgrado y lograr que la planta académica alcanzara el perfil deseable que, en 2005, era del 40% (SEP, 2006, p. 141). El 92% de los becarios y el 80% del nuevo PTC se integraron a Cuerpos Académi-

cos ampliando las redes de colaboración entre éstos. Para la SEP fue la principal evidencia de la congruencia de las acciones de las universidades y del PROMEP para lograr sus objetivos en referencia con los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y acrecentar los CA consolidados y equiparlos a los mejores sistemas de educación superior en el mundo (SEP, 2006).

Por consiguiente, en su origen el Cuerpo Académico hace referencia a grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente, sus integrantes atienden los Programas Educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales.

Posteriormente, a partir de 2014, PROMEP se transforma en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), que retoma los apoyos y reconocimientos del PROMEP para el tipo superior y lo articula con acciones de los demás tipos de la educación, con el fin de potenciar los esfuerzos del Gobierno federal. (Diario Oficial, 2013).

De esta manera, en 2018 el Cuerpo Académico amplía su campo de acción, al hacer referencia a grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos. Mantiene los grados:

CAC - Cuerpo Académico Consolidado.

CAEC. - Cuerpo Académico en Consolidación.

CAEF. - Cuerpo Académico en Formación.

Es importante resaltar que en el concepto de Cuerpos Académicos destaca el trabajo en común, el trabajo colegiado, para poder hablar de trabajo en equipo y la colaboración PROMEP. Actualmente PRODEP primero valora el trabajo individual a través del perfil deseable, para posteriormente abrir la puerta de la colaboración basada en el respeto, iniciativa y creatividad personal, debiendo ser una prioridad institucional la búsqueda de su consolidación, facilitando y promoviendo su formación y gestionando los recursos necesarios para proveerlos de las plataformas de infraestructura básica para su desarrollo.

La creación de los CA privilegia las actividades de gestión académica que deben realizar los profesores de tiempo completo y cuyo objetivo es el desarrollo de sus funciones con pertinencia y calidad, preferentemente han de ser de tipo

colegiado, contribuyendo a generar nuevas posibilidades y oportunidades para un desarrollo de la educación superior más justo y equilibrado, en respuesta a las demandas sociales.

Por lo tanto, se requirió de la modificación de estructuras académicas y sus componentes para propiciar condiciones en las cuales los resultados del trabajo universitario fortalezcan la capacidad de nuestro país para participar en el contexto internacional.

De esta manera, el programa busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social. Asimismo, que articulen y consoliden en Cuerpos Académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno.

Así, la formación profesional se orienta al desarrollo de recursos humanos para el trabajo y el PROMEP cumple esta función. La profesión se considera que la realiza personal especializado, quien ofrece un servicio o elabora un bien, garantizando el resultado con eficiencia y calidad determinada (Potts, 1971). Otros rasgos de una profesión son: poseer un saber sistemático y global, poder sobre el cliente, autonomía o control profesional independiente, y reconocimiento legal y público del estatus (Pereyra, 1988). Asimismo, Fernández (1992) agrega: poseer competencia o cualificación en el campo de conocimiento, licencia o exclusividad en su campo de ejercicio.

De esta forma, a partir de la implementación del programa en las universidades, se da el crecimiento de los tiempos completos. Su rol cambia de docente a investigador, propiciando la producción individual para el perfil deseable y colectiva para los Cuerpos Académicos. También, se incorporan en el mismo programa las actividades de gestión, se fortalece la formación y profesionalización de los profesores.

En este sentido, el Profesor/a de Tiempo Completo (PTC) es el personal docente que desarrolla de manera profesional una carrera de carácter académico, y que sus actividades incluyen invariablemente las funciones de docencia, tutoría de estudiantes y la generación o aplicación innovadora del conocimiento. Debe, además, contar con el nombramiento que acredite su dedicación de tiempo completo a la IES a la que pertenece. El ejercicio de estas actividades tiene por objeto ampliar las fronteras del conocimiento y la búsqueda de nuevas aplicaciones para su perfeccionamiento, generando conocimiento, desarrollo o formas innovadoras de aplicar el conocimiento, la asimilación y el desarrollo de nuevas tecnologías. Este concepto excluye a: técnicos, ayudantes o auxiliares del personal académico dedicado a la extensión o difusión y aquellos que tienen 35 horas por semana de dedicación docente por acumulación de contratos horas (PROED, 2014; diciembre 2013).

En relación con estos antecedentes, el programa se retoma en las universidades donde su impacto se observa de diferentes maneras. Ciertamente la Universidad pública constituye un fundamento clave de la cultura, lugar de cultivo de la ciencia y depositaria del saber, espacio de realización del ideal ilustrado de que el conocimiento es superior a la ignorancia y hace mejores a los hombres, es justamente en la tarea de formación de los sujetos donde se anuda el origen de la universidad con el desarrollo de la modernidad. En los procesos de secularización que caracterizan a la modernidad aparece un nuevo papel para el conocimiento en el contexto del desarrollo social, primero como valor político y luego como fuerza que anima el crecimiento económico. Ello vincula, desde entonces, a las instituciones de educación superior con los proyectos básicos de la sociedad.

Así, el carácter de la universidad moderna se finca en el cultivo del conocimiento, en todas sus formas, donde las tareas de investigación adquieren un lugar central como vehículos para asegurar la mejor calidad de la educación, pero también por el valor que la generación de nuevo saber implica para la sociedad.

Contexto institucional de la UAEMex, como universidad pública

En relación con la llamada sociedad global, se propicia un vasto proceso de reestructuración y reorganización, es por ello que las universidades enfrentan una doble responsabilidad. Por un lado, tienen la obligación (originada en su propia misión histórica) de proporcionar los elementos de conocimiento, análisis, educación y formación requeridos por la transición múltiple en que se encuentran las diversas sociedades nacionales y el conjunto del sistema mundial. Por otro lado, las universidades están en constante transformación, operativizando una serie de modificaciones de orden organizativo y curricular, de manera que puedan adaptarse rápida y flexiblemente a las nuevas realidades nacional y mundial (Galicia, 2017).

La Universidad Autónoma del Estado de México es, como puede advertirse desde su nombre mismo, una universidad pública y autónoma por ley. Sólo partiendo de esta concepción básica se pueden comprender su naturaleza, el papel que está llamada a jugar en el contexto nacional y, en consecuencia, la dirección en que debe desarrollarse como institución (Galicia, 2017).

De esta forma, la UAEMex ha sabido adecuarse al contexto de su tiempo y, paso a paso, ha caminado por el desarrollo y evolución de la entidad. Por su razón de ser en, y para la sociedad, ha encontrado en la planeación institucional un instrumento que condensa los anhelos, las aspiraciones y las previsiones de la comunidad universitaria toda; con la finalidad de ordenar y encauzar un trabajo estructurado para lograr, progresivamente, los propósitos planteados (Gasca, 2009).

Por ello, como heredera de una amplia tradición educativa, la UAEMex asume de manera responsable su compromiso de ser promotora del desarrollo local y nacional, para lo cual trabaja de manera planeada y coordinada en la realización de sus funciones, tanto las del ámbito sustantivo como del adjetivo. El carácter de la universidad busca mantenerse a la vanguardia mediante la innovación y la calidad en todos sus sectores. La creación, transmisión, apropiación y aplicación del conocimiento científico y humanístico son ejes centrales para contribuir a la edificación de una sociedad más preparada (Gasca, 2009).

En este sentido, en el proyecto Apertura Universitaria para el rectorado 2001-20015 se recogen dos principios: la calidad y el humanismo. Se menciona que el mejoramiento de la vida académica debería encontrar en la persona y sus valores el núcleo de la acción. En cuanto a la educación media y superior, la buena calidad precisa garantizar que éstas se basen en el conocimiento humanístico, científico y tecnológico más avanzado. Por otra parte, exige la responsabilidad de formar ciudadanos íntegros y ofrecer productos y servicios pertinentes, reconociendo a la universidad como generadora y transmisora de cultura, promotora de docencia, investigación y extensión (López, 2001).

Por ello, al referirse a la calidad, se hace énfasis en las tendencias económicas mundiales, las cuales exigen competencia y competitividad en todos y cada uno de los niveles educativos, pero sobre todo en los niveles medio y superior. Elevar la calidad para este rectorado dependía, en gran medida, de que los profesores mejoraran su perfil profesional a corto plazo, invirtiendo la relación existente entre docentes de asignatura y tiempo completo, así como su actualización permanente. De manera colateral, se menciona la necesidad de vincular la investigación y la docencia (López, 2001).

Teniendo como misión: la comunidad universitaria genera, estudia, preserva, transmite y extiende el conocimiento científico, artístico y humanístico, con el fin de contribuir a la formación de una ciudadanía universal, con conciencia humanista, ecológica y democrática, integrada por individuos responsables, libres y justos (Barrera, 2017).

Y como visión: la UAEMex es una institución fortalecida en sus principios y valores originarios, que renueva constantemente sus funciones en la sociedad intensiva del conocimiento para mejorar su contribución a la humanidad (Barrera, 2017).

A partir de ello, se establecen las acciones para seguir construyendo una universidad capaz de responder con eficacia a las necesidades sociales y asumir las transformaciones producto de la implementación de la política educativa nacional e internacional. De esta manera, acorde a su carácter de universidad pública, los cambios en la Universidad Autónoma del Estado de México, implementa el PROMEP para Cuerpos Académicos a partir de 2001, incrementando

significativamente, como era de esperarse, la participación de los profesores de tiempo completo, su participación en otros programas, así como la modificación de rol como docente, nada diferente a los resultados de la dinámica nacional.

Metodología

Planteamiento del problema:

A partir de la política educativa de carácter nacional se implementan una serie de programas que promueven la transformación académica para incentivar el trabajo académico e intelectual de las instituciones y actores que en ellas se desempeñan, tal es el caso del Programa de Mejoramiento del profesorado (PROMEPE), ahora PRODEP, con el propósito de lograr una superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño del personal académico y posteriormente con la inclusión de los Cuerpos Académicos cuyo reconocimiento e inclusión en los planes y programas institucionales, junto con sus respectivas Líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), vienen modificando las estructuras, los procesos organizacionales y los mecanismos de gobierno de las universidades.

En el diagnóstico del programa nacional de educación 2001-20016 se estableció que en las instituciones públicas de educación superior se realiza la mayor parte de la investigación científica, tecnológica y humanista del país. Sin embargo, las capacidades institucionales para la generación innovadora del conocimiento y para la formación de investigadores es aún insuficiente; están distribuidas muy heterogéneamente en el territorio nacional y el insuficiente desarrollo en muchas de las dependencias e instituciones que por su misión deberían cultivarla afecta la calidad de los programas educativos y limita su posibilidad de contribuir al desarrollo social y económico del país (Rubio 2006).

De esta manera, la presente investigación se centró en el devenir de los Cuerpos Académicos en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Objetivo:

Describir el devenir de los Cuerpos Académicos en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Universo de estudio:

La presente investigación contempla para su desarrollo, el estudio de los Cuerpos Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México que se en-

cuentran registrados en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el periodo de 2001 a 2018.

Categorías de Análisis:

La Política Educativa que se implementa en las IES ha identificado un conjunto de dimensiones para evaluar las diversas actividades ejercidas por la planta docente, las cuales conforman un marco de referencia para definir los indicadores que permitan la emisión de juicios valorativos, acerca del nivel de cumplimiento de los objetivos previstos para el ejercicio docente. Las principales dimensiones pueden agruparse en dos categorías fundamentales: la relacionada con la trayectoria académica de los profesores y la orientada a evaluar la práctica de la docencia. Para efectos de esta investigación la categoría de análisis es Cuerpos Académicos en la UAEMex y los indicadores son:

- Nivel de consolidación de los CA
- Profesores de tiempo completo
- Profesores investigadores del SNI
- Proyectos y Líneas de Investigación
- Productividad de los CA

Instrumentación:

Mediante la revisión de los documentos de consulta sobre la temática de los CA en la UAEMex, se construyeron tablas de doble entrada para anotar el resultado de cada indicador y realizar posteriormente una interpretación del mismo.

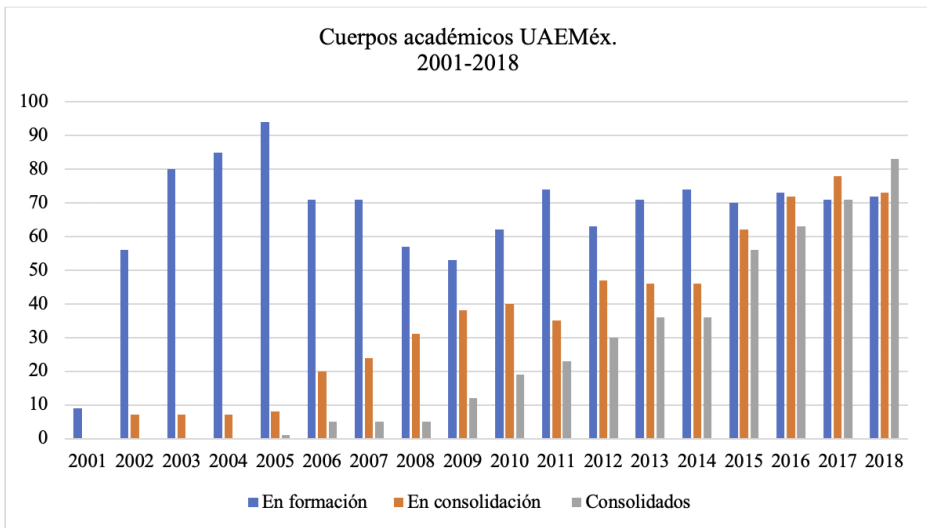
Resultados

Los datos recabados dan cuenta de cómo ha sido el impacto de la implementación del PROMEP en la Universidad Autónoma del Estado de México:

De esta manera, se observa como a lo largo de los años de funcionamiento del programa, la integración de los Cuerpos Académicos se ha incrementado, en la Tabla 1, Cuerpos Académicos, se tiene el número de Cuerpos Académicos de acuerdo a su grado de consolidación, en un continuo de tiempo de 2001 a 2018.

Tabla 1. Cuerpos Académicos en la UAEMex de acuerdo a su grado de consolidación

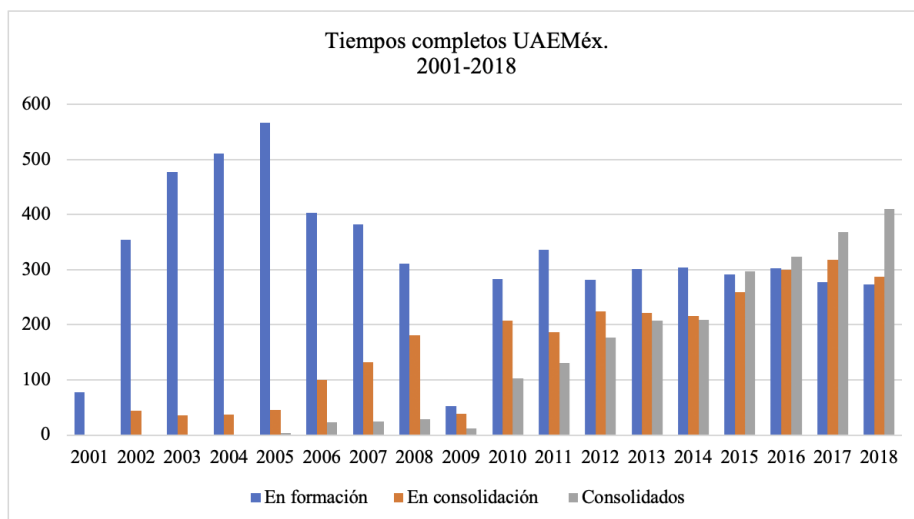
	En formación	En consolidación	Consolidados
2001	9	0	0
2002	56	7	0
2003	80	7	0
2004	85	7	0
2005	94	8	1
2006	71	20	5
2007	71	24	5
2008	57	31	5
2009	53	38	12
2010	62	40	19
2011	74	35	23
2012	63	47	30
2013	71	46	36
2014	74	46	36
2015	70	62	56
2016	73	72	63
2017	71	78	71
2018	72	73	83



En cuanto a la participación de los tiempos completos en la integración de los Cuerpos Académicos, se tiene que hay un aumento significativo en su trayectoria de 2001 a 2018. La Tabla 2 da cuenta de la situación por año.

Tabla 2. Tiempos completos participantes en Cuerpos Académicos

	En formación	En consolidación	Consolidados
2001	78	0	0
2002	355	44	0
2003	478	36	0
2004	511	37	0
2005	567	46	4
2006	404	100	23
2007	382	132	25
2008	311	181	28
2009	53	38	12
2010	283	207	103
2011	336	186	131
2012	282	225	177
2013	301	221	208
2014	304	216	209
2015	292	259	297
2016	302	300	323
2017	278	318	368
2018	273	288	410

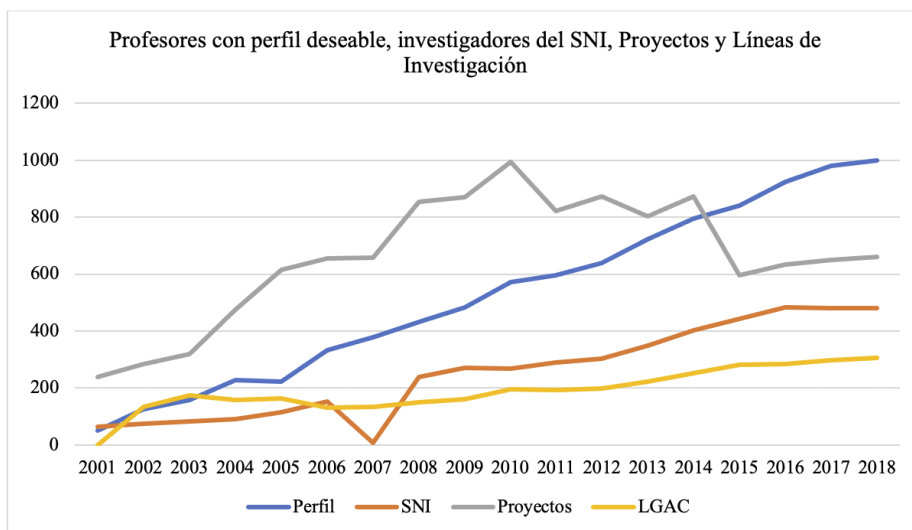


En la Tabla 3 se puede observar el avance en los contextos laborales del personal académico como resultado de su trabajo como investigadores, al pertenecer al Sistema Nacional de Investigador, tener perfil deseable y proyectos de investigación y LGA.

Tabla 3. Profesores con perfil deseable, investigadores del SNI, Proyectos y Líneas de Investigación

AÑO	Perfil	SNI	Proyectos	LGAC
2001	51	64	239	S/I
2002	125	74	285	135
2003	158	83	319	175
2004	227	92	476	157
2005	224	115	614	164
2006	334	153	655	132
2007	378	197	657	135
2008	433	240	855	150
2009	484	270	871	162
2010	572	269	993	196
2011	597	289	823	192
2012	638	303	873	199
2013	722	349	802	224
2014	794	404	874	253
2015	842	443	596	282
2016	925	484	635	284
2017	981	482	649	298
2018	1000	481	660	305

Para realizar la interpretación de los datos, éstos se dividieron por administración, de tal manera que en el período correspondiente a 2001-2005 se inicia el impulso de los Cuerpos Académicos. En 2005 se puede observar una respuesta favorable para participar en los Cuerpos Académicos; en esta administración se logró la integración de 120 CA, de los cuales, 92 se registraron ante la Secretaría de Educación Pública, 85 en Formación y 7 en Consolidación. En total, participaron 549 tiempos completos, de los cuales 193 de ellos contaban con perfil deseable PROMEP, que atendían 157 LGAC.



De los proyectos registrados, 54% correspondían a investigación básica, 40% de investigación aplicada y 60% de desarrollo tecnológico. En su momento esta investigación correspondía a las necesidades académicas de todas las disciplinas y entre sus productos destacaron 172 artículos científicos, 85 de ellos en revistas arbitradas e indexadas, 30 libros, 52 capítulos de libros, 203 ponencias, 175 tesis de licenciatura y 34 de posgrado (López, 2005).

En la administración 2005-2009, se observa en 2008 que la UAEMex, contaba con 117 CA, de los cuales 93 estaban registrados ante la SEP. En ellos participaron 583 PTC que cultivaron 150 LGAC. En este año se tenían 240 PTC en el SNI, aumento del 161% respecto de 2004. El impacto de la investigación se refleja en 2008, mediante la publicación de 195 artículos científicos en revistas indexadas, así como la edición de 95 capítulos para libros y 57 libros. Se desarrollaron en sus diferentes etapas, 855 proyectos de investigación, casi 80% más que en 2004 en los que participaron 323 PTC. De estos proyectos un 40% fueron de investigación básica, 50% de investigación aplicada y 10% de desarrollo tecnológico (Martínez, 2009).

Para la administración 2009-2013, se observa que en 2012 se contó en total con 873 proyectos, de los cuales, 319 fueron nuevos, 309 en desarrollo y 245 concluidos. De éstos, 41% (360) correspondieron a investigación básica, 39% (341) a aplicada y 20% (172) a desarrollo tecnológico. En producción editorial, el trabajo de los investigadores incidió en 37 publicaciones de divulgación científica: 24 libros y 13 revistas especializadas. También se editaron tres nú-

meros del Boletín de Investigación y Estudios Avanzados, que dieron cuenta del estado de la investigación en el ámbito institucional. En 2012 se reportaron 592 actividades de divulgación de la ciencia y la tecnología, de las cuales 519 se concentraron en la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología: conferencias, talleres y visitas guiadas impartidas en los niveles básico, medio básico y medio superior. Además, se apoyó a los investigadores para la asistencia u organización de eventos académico-científicos, así como participación en distintos foros.

A lo largo de esta administración, el número de profesores de tiempo completo (PTC), con grado de doctor, registrados en la SEP, se ha incrementado en 67.5%, gracias al esfuerzo realizado por los académicos para consolidar su formación y desempeño. En 2012, la UAEMex contó con 1,189 PTC registrados en la SEP; de ellos 670 tienen grado de doctor y 436 son maestros, (aumento de 23.6% de doctores). Los PTC con perfil deseable PROMEP llegaron a 638, 6.9% más que en el año anterior; cifra que se incrementó en 205 profesores, 47.3% más que en 2008. A diciembre de 2012, ascienden a 305 los profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de los cuales 303 son PTC, se muestra un incremento del 4.8% frente al año anterior y 26.3% respecto al inicio de la actual administración. Se llegó a 77 Cuerpos Académicos de Calidad —30 consolidados y 47 en consolidación—, 19 (32.8%) más que en el año anterior, y más del doble de investigación humanística, científica y tecnológica, 35 los 36 que se tenían al inicio de esta administración.

Además, investigadores de la UAEMex participaron en 60 redes académicas. Respecto a la producción de los investigadores, se publicaron 321 artículos en revistas indexadas, 277 capítulos de libros y 91 libros: 42 por la UAEMex —incluidos 9 del Programa Editorial—, 10 en coedición y 29 por otras editoriales (Gasca, 2012).

En la administración 2013-2017 se continúa impulsando a la investigación de tal manera que, en 2016, se contó con 635 proyectos de investigación —en los que participaron 168 alumnos—: 120 se llevaron a cabo sin financiamiento, 190 son financiados por la UAEM, 75 por CONACYT, y 250 tienen otro tipo de financiamiento; lo que indica que 51% de los proyectos recibió recursos externos. Los resultados de investigación incluyeron 3,193 productos, entre los que destacaron 70 libros, 333 capítulos de libro, y 467 artículos publicados en revistas indexadas. El total de profesores de tiempo completo (PTC) registrados en la SEP fue de 1,437, de los cuales 899 contaban con el grado de doctor, lo que representó un incremento en la administración de 21 y 34% respectivamente. Por lo que respecta a los PTC, 484 pertenecían al SNI: 100 candidatos, 334 nivel I, 47 nivel II y 3 nivel III, mostrando un incremento de 60% con respecto al inicio de esta administración.

El trabajo colegiado de los investigadores ha dado muy buenos resultados, situación que puede observarse en este período en los 135 Cuerpos Académicos de Calidad —63 consolidados y 72 en consolidación— registrados en PRODEP. A lo largo de la administración se logró un incremento de 75% en Cuerpos Académicos de Calidad. Otras acciones para fortalecer el trabajo colegiado entre Cuerpos Académicos y grupos de investigación son las 105 redes de colaboración académica: 26 con financiamiento de PRODEP, 16 de CONACYT, 37 de nuestra institución, 1 de fuente externa y 25 no tienen financiamiento. Se registró un incremento de 75% con respecto al 2012 (Olvera, 2016).

En la administración 2017-2021 se puede observar al segundo año de operar que nuestra universidad ha buscado la integración de sus PTC y su consolidación, por medio de proyectos de investigación, publicación de productos académicos y habilitación para fortalecer sus LGAC. Incrementar el número de CAC es esencial para promover la generación de conocimiento científico y tecnológico, así como la aplicación de éste en concordancia con los objetivos institucionales para el fortalecimiento de programas educativos y, por ende, una educación de alta calidad en el nivel superior.

Los PTC que participan en 2018 en CA fueron 1,132; es decir, 79% del total de PTC de la universidad registrados en la SEP. En la actualidad existen 228 CA registrados ante la SEP; de ellos, 156 (68.42%) se consideran CA de Calidad y 72 en Formación. Se distribuyen de la siguiente manera en los tipos de espacios universitarios: 70% están ubicados en facultades, 17% se encuentran en centros universitarios y unidades académicas y 13% restante en institutos y centros de investigación. De los 228 CA registrados en la SEP, 72 (32%) tenían estatus de en Formación; 73 (32%) en Consolidación y 83 (36%) son reconocidos como CA Consolidados. Es importante mencionar que 12 CA se consolidaron, lo que representa 17% más con respecto a 2017. Se observa que el número de CA Consolidados se ha incrementado en 176% respecto a 2012. Durante 2018 se registraron 660 proyectos de investigación: 282 concluidos, 138 nuevos y 240 en desarrollo; de éstos, 52% corresponden a investigación básica, 37% a investigación aplicada y 11% a desarrollo tecnológico. Es importante mencionar que 34% de esos proyectos se financiaron con recursos de la UAEMex, 11% por CONACYT, 34% por fuentes externas —como empresas, instituciones gubernamentales y PRODEP—, y 21% carecieron de financiamiento (Barrera, 2019).

La investigación científica constituye un factor de aceleración del desarrollo económico y es un elemento determinante en la construcción de sociedades más sostenibles y susceptibles de preservar mejor los recursos naturales del planeta.

Conclusiones

La última década del siglo xx y la primera del xxi se caracterizaron por un cambio constante y progresivo. Como fundamento de ese cambio, en sus dimensiones económica y social, se puede apreciar y valorar fenómenos complejos e interrelacionados, como la globalización, una nueva organización del trabajo, la revolución tecnológica, el vertiginoso avance de las telecomunicaciones, las tecnologías computacionales y la emergencia de nuevas disciplinas, como las nanotecnologías, la biotecnología y las ciencias genómicas. Todos estos hechos traen de la mano una mayor disponibilidad y exigencia de información fidedigna, manifestaciones que reconfiguran y adoptan nuevos significados, al tiempo que plantean la urgencia de nuevas interpretaciones; pero también de nuevas soluciones para los problemas que entraña la referida dinámica global de cambio.

Las instituciones educativas, especialmente las universidades, son depositarias de las esperanzas sociales, en cuanto a la generación de soluciones y alternativas para la atención de las eventualidades y coyunturas que los tiempos modernos van trayendo consigo. Por su papel relevante, la educación superior es fundamental para generar innovación e incentivar la producción, recreación y difusión del conocimiento teórico y aplicado (Gasca, 2009).

De esta manera, mediante este trabajo se da cuenta del devenir de los CA en la UAEMex, a través de la implementación de los programas nacionales e internacionales, producto de la política educativa.

La dinámica de los resultados no es diferente a lo que se encuentra a nivel nacional e internacional, existe un incremento en la participación de los docentes al integrarse a los CA, los cuales a su vez aumentan y van subiendo de grado conforme el trabajo de los investigadores da resultados.

Se observa cómo, también, en la institución la estructura organizacional se modifica para apoyar los programas y propiciar las condiciones adecuadas para el trabajo del docente investigador de resultados.

Se incrementaron la participación, la formación y la productividad de los docentes, sin embargo, es importante reflexionar si todo ello tiene un impacto en los procesos que tienen que ver directamente con la labor docente.

Finalmente, se ve en los resultados cómo al paso del tiempo se pasa de la integración de Cuerpos Académicos a la conformación de redes de colaboración académica nacional e internacional que generan efectos positivos para el desarrollo y reconocimiento de la investigación, así como una mayor riqueza metodológica y conceptual para la colaboración académica entre pares.

Referencias

- Aguirre, M. (1988). "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios en México", en *Revista de Educación Superior*, XVII (Nº 2-66).
- Barrera, A. (2019). Segundo informe de actividades. Universidad Autónoma del Estado de México
- Diario Oficial de la Federación. (2006).
- Diario Oficial de la Federación. (2010).
- Gasca, E. (2013). Cuarto informe de actividades. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Martínez. (2009). Cuarto informe de actividades. Universidad Autónoma del Estado de México.
- López. (2005). Cuarto informe de actividades. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Los escenarios, los programas y los indicadores. Consultado en: <http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas. México: SES. <http://ses4.sep.gob.mx/pe/promep/PROMEpanalisis1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2010). Informe Ejecutivo 2010. Recuperado (5/10/2019) de: http://promep.sep.gob.mx/temporales/OTR_11_511_S_027_36_10.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Programa de Mejoramiento del Profesorado. Página electrónica web. http://promep.sep.gobmx/Objetivos_estrategicos.html.
- Silva, C. y Castro, A. (2014). Los Cuerpos Académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (68). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>.

Currículum de los Autores

Felipe Hernández Hernández

Doctor en Ciencias Administrativas y maestro en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), tiene una especialidad en Administración de la Educación, por la Fukuoka Kioyku Daygaku, en Japón. Es líder del Cuerpo Académico Consolidado Gestión y Políticas Educativas, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I, cuenta con el Reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP-SEP; socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía. La línea de investigación que desarrolla es políticas educativas, formación docente y gestión escolar.

Se ha desempeñado como autor, coautor y coordinador de los libros: *Docencia, dirección y gestión. Los retos de las instituciones educativas; Implicaciones de la política educativa en educación superior. Miradas teóricas y empíricas; Educación básica, referentes teóricos y empíricos para su comprensión; Aproximaciones teóricas a los modelos educativos y a la cultura escolar entre otros*. Ha publicado en las revistas Educación Inclusiva de Jaén, España; Nova Scientia de la Universidad Lasalle Bajío, Educación y Desarrollo de la Universidad de Guadalajara. Ha participado como conferencista en diferentes foros regionales, nacionales e internacionales.

Adriana Carro Olvera

Es doctora en Desarrollo Regional por El Colegio de Tlaxcala A. C., y maestra en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I, cuenta con el Reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP-SEP, es integrante del Cuerpo Académico Consolidado Gestión y Políticas Educativas y socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). La línea de investigación que desarrolla es evaluación de las políticas educativas y gestión escolar.

Ha desarrollado investigaciones sobre la evaluación de impacto de diferentes programas y políticas en educación básica y proyectos del Fondo Sectorial SEP-CONACyT; colaboró con el Banco Mundial en el estudio de la evaluación de la

gestión escolar. Obtuvo el reconocimiento de la SEP y la UNICEF por su participación en el Seminario Internacional sobre Buenas Prácticas Educativas ante el Riesgo de Exclusión de Niñas, Niños y Adolescentes con el Proyecto: Educar sin Excluir, una experiencia de Investigación-Acción Participativa en educación.

Es autora, coautora y coordinadora de diversos libros, entre los que destacan: Educación: evaluación, docencia y desarrollo; Aprendizajes y desaprendizajes desde la gestión escolar; Retos y tensiones de la evaluación en las escuelas públicas de Tlaxcala; Política educativa y convivencia escolar. De la violencia a la mediación del conflicto; Educación, violencia y género. Una mirada a la experiencia desde la convivencia en las escuelas; Educación Básica. Referentes teóricos y empíricos para su comprensión; La juventud en entornos de riesgo. El círculo de la violencia escolar ha publicado artículos en revistas de España, Estados Unidos, Colombia, Brasil, Venezuela, Perú y México.

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Doctor en Educación. Participa activamente en congresos nacionales e internacionales. Investiga temas relativos a filosofía y sociología de la educación, así como de pedagogía; por ejemplo, procesos socioeducativos y comunicativos del aula.

Entre sus publicaciones más recientes destacan: *Pensar y educar: la necesidad de saber herramientas del conocimiento; Transitar del conocimiento común al innovar incluyente; Escuelas y métodos didácticos; Afectividad, educación y utopía. Una perspectiva socio-antropológica; Gestión Pedagógica*; entre otras.

Actualmente se desempeña como profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Querétaro y es integrante del Cuerpo Académico Procesos Socioeducativos; también pertenece a redes nacionales de educación.

Cesar García García

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE).

Evaluador invitado del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT. Dictaminador de las revistas Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Acta Sociológica, Albores, Revista interamericana de Educación de Adultos, entre otras. Escribe regularmente en el periódico digital, *Educación Futura*.

Actualmente es profesor-investigador del Tecnológico Nacional de México/ Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET). Responsable Institucional ante PRODEP. Sus líneas de investigación son: tendencias y políticas de la educación superior en México, políticas de educación superior comparada, educación superior tecnológica, globalización e internacionalización de la educación superior, educación superior privada.

Edgar Gómez Bonilla

Es doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM), maestro en Educación Superior y Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras (Ffyl) de la BUAP.

Es coordinador de la Maestría en Educación Superior (BUAP-Ffyl). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1. Perfil PRODEP. Integrante del Padrón de investigadores de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP), donde participa en el Sub-programa de Aseguramiento de Investigadores Consolidados, con el Proyecto Individual titulado: Planeación, implementación y reflexión sobre resultados de intervención de proyectos didácticos por competencias.

Claudia Alaníz Hernández

Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y Profesora-Investigadora Titular C de Tiempo Completo de la misma institución. Líder del Cuerpo Académico Consolidado Sociología de la Educación Básica. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Miembro de la Red Regional de Universidades Pedagógicas REDUCAR y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Evaluadora Invitada de la Academia Mexicana de Ciencias (Programa Verano de la Investigación Científica) y Evaluadora Acreditada en el RECEA del CONACYT. Dictaminadora invitada de revistas del padrón del CONACYT. Panelista en congresos nacionales e internacionales, desarrollando como líneas de investigación políticas de educación básica y formación docente, líneas sobre las cuales ha publicado artículos en revistas científicas, capítulos de libros y libros. El último, en coautoría, sobre el estado de la formación de maestros de educación inicial en seis países de América Latina.

Miguel Ángel Olivo Pérez

Doctor en Ciencia Social por El Colegio de México. Profesor de la UPN 096 Titular C desde 2007 Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Sociología de la Educación Básica. Obtuvo el Premio Nacional de Investigación laboral de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social por sus investigaciones sobre inestabilidad laboral. Miembro del SNI nivel 2. Ha presentado más de 50 ponencias a nivel nacional e internacional y varios artículos de investigación en revistas indexadas Miembro de la Red reducir. Ha publicado seis libros de entre los cuales los últimos dos son: *El impasse del sujeto. Badiou, la sociología y la modernidad*, *Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica*, y en coautoría *El estado de la formación de maestros de educación inicial en seis países de América Latina*.

Luis Reyes García

Doctor en Estudios Sociales. UAM-Iztapalapa (2005). Maestro en Estudios Sociales. UAM-Iztapalapa (2000) y licenciado en Sociología, UAM-Xochimilco (1992). Ha sido profesor en las universidades privadas. Latina y Universidad del Valle de México. Ciudad de México, como la UNAM (FES-Aragón), Universidad Autónoma Metropolitana, planteles Azcapotzalco e Iztapalapa. Profesor e investigador de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional y de tiempo parcial en la UAM Iztapalapa. Investigador nacional nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Sociología de la Educación Básica. Profesor con perfil deseable PRODEP de la SEP para profesores tiempo completo. Desde 1996 ha impartido más de 150 cursos de licenciatura y 40 de maestría. Ha dirigido 24 tesis de licenciatura y 13 de maestría. Sinodal en exámenes de licenciatura, maestría y doctorado. Ha coordinado 5 libros y escrito 17 capítulos de libro, artículos en revistas de divulgación e indexadas. Es especialista en temas de sociología política y sociología de la educación.

María Elza Eugenia Carrasco Lozano

Doctora y maestra en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala, A.C.; también cuenta con estudios de maestría en Ciencias Sociales por la Facultad de Sociología y Trabajo Social de la UATx., es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE, cuenta con el Perfil Deseable PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI. Ha participado como Evaluadora de Programas del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad

PNPC-CONACYT, de PRODEP y de la DGESU-CONISEN. Sus líneas de investigación son: Evaluación de la Educación; Violencia, Género y Educación Ambiental y Competencias digitales y TIC. Ha participado con más de 40 ponencias en Congresos Nacionales e Internacionales y realizado estancias de investigación, tanto a nivel nacional como internacional.

Ha publicado artículos, arbitrados e indexados; y más de 20 capítulos en libros. Participó en la coordinación para la publicación de los manuales “Propuestas Pedagógicas de Intervención para prevenir y atender casos de violencia escolar” y del “Manual de Convivencia Escolar”, coautora del libro: *Educación Violencia y Género. Una mirada a la experiencia desde la convivencia en las escuelas*. Actualmente es profesora de tiempo completo del posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, impartiendo seminarios de Investigación en Doctorado y Maestría y forma parte del Cuerpo Académico Consolidado Gestión y Políticas Educativas.

Ma. del Carmen Farfán García

Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana, obtuvo la maestría en Planeación y Evaluación de la Educación Superior, así como la licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de México. Se ha desempeñado como Docente Investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, adscrita al área de estudios avanzados. Cuenta con Perfil Deseable en el PRODEP. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación: “Actores y procesos académicos de la educación”, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1; integrante de la Mesa Educativa de la Cátedra de Psicología “Julieta Heres Pulido” del CUMex., coordina el doctorado en Investigación Educativa.

Algunas de sus publicaciones recientes son: “El docente de Educación Superior: su práctica analizada desde las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje” en Revista *Psicumex*; “Narrativa de la Producción” de la mesa de Psicología Educativa; capítulo “Tendencias de la Psicología actual. Riesgo emocional del docente de educación superior ante las políticas educativas actuales”, en el libro *Percepciones sobre la educación. Una mirada desde la Psicología*. Libro: *La investigación acción: desde la reflexión a la práctica*.

Enrique Navarrete Sánchez

Doctor en Ciencias para la familia por el Instituto Enlaces Educativos, obtuvo la maestría en Estudios para la paz y el desarrollo, así como la licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Se ha desempeñado como Docente Investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, adscrita al área de estudios avanzados. Cuenta con Perfil Deseable en el PRODEP; pertenece al Cuerpo Académico en Consolidación: “Actores y procesos académicos de la educación”, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1; integrante de la Mesa Educativa de la Cátedra de Psicología “Julieta Heres Pulido” del CUMex., coordina la maestría en Práctica Docente reconocida por el PNPC de CONACyT.

Algunas publicaciones recientes son: libro *La investigación acción: desde la reflexión a la práctica*. Capítulo: “Estrategias conductuales en el salón de clase” en el libro *Docencia pensamiento y práctica*. “El docente de Educación Superior: su práctica analizada desde las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje”, en Revista *Psicumex*.

Desafíos y perspectivas de la investigación educativa desde los Cuerpos Académicos

Editado en diciembre 2020

La política educativa por más de dos décadas ha promovido la creación, desarrollo y consolidación de los Cuerpos Académicos como grupos disciplinarios que reúnen a académicos e investigadores con el propósito de realizar y promover la investigación científica en las Instituciones de Educación Superior. Estas figuras han seguido una trayectoria desigual en cada una de las instituciones, en algunas han crecido de manera exponencial, cuantitativa y cualitativamente, y en otras han tenido un desarrollo más discreto. Los Cuerpos Académicos han enfrentado en su trayecto múltiples vicisitudes generadas por la doble o triple exigencia a la que son sometidos: la política nacional, la institucional y la que demanda su desarrollo individual; esta situación ha producido una dinámica particular en cada uno de ellos, que al analizarla causa sorpresa al saber cómo en un contexto de elevada exigencia y de apoyo mínimo logran mantenerse y desarrollarse para colocarse en la palestra de la discusión científica y generar productos que abonan al conocimiento de su disciplina.

Esta obra es un acercamiento a los Cuerpos Académicos, como objeto de estudio, desde el punto de vista teórico conceptual, de las políticas educativas y de su contexto específico de actuación, analiza de manera puntual su trayectoria en el propósito de realizar investigaciones, su proceso de consolidación y el rol de las mujeres que participan en estos colegiados y reflexiona sobre la perspectiva y de estas comunidades en el contexto de las políticas educativas nacionales e internacionales; este análisis de los Cuerpos Académicos que realizan investigación de la educación retoma la discusión sobre su quehacer científico, el significado de su participación en la generación de nuevo conocimiento, el impacto de la política nacional y el futuro para estas comunidades a la luz de los nuevos enfoques de la administración de la ciencia en México.



UATx



Universidad
Autónoma de
Tlaxcala



Universidad
Autónoma de
Tlaxcala

Rectoría

ISBN 978-607-437-532-9



9 786074 375329